



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Présentée et soutenue par

Claude JAVIER

Le 14 novembre 2022

Apprendre en situation de travail : le cas des conseillers principaux d'éducation débutants

Volume I/II des annexes

École doctorale et discipline ou spécialité

ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)

Spécialité

Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche

UMR EFTS- Éducation Formation Travail Savoirs

Jury

Directeurs de Thèse

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Gwénaél LEFEUVRE, Maître de Conférences, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Rapporteur.e.s

Céline CHAUVIGNÉ, Maître de Conférences HDR, Université de Nantes

Louis LEVASSEUR, Professeur, Université Laval, Québec

Examinatrices

Cécile GARDIES, Professeure de l'enseignement supérieur agricole, ENSFEA

Marie-Christine TOCZEK, Professeure des Universités, Université Clermont Auvergne

Organisation des annexes

Pour faciliter la lecture des annexes, nous les avons organisées en deux volumes :

Volume 1 : Annexes 1 à 86.

Ce volume contient les annexes liées à la méthodologie ainsi qu'aux résultats de la recherche. Il offre également des développements théoriques complémentaires au corps de thèse, placés en annexe pour fluidifier la lecture de la thèse.

Volume 2 : Annexes 87 à 101

Ce volume contient le corpus des éléments empiriques liés aux entretiens de recherche conduits avec les CPES, les récits de pratiques élaborés ainsi que les verbatim des séances de débriefing CPES/CPET.

Les tables des matières des deux volumes sont constituées de liens hypertextes, permettant au lecteur d'atteindre la section recherchée par simple clic.

ANNEXES- Volume I/II

ANNEXE 1 ARTICLE SOUMIS « LA THESE A L'EPREUVE D'UNE PANDEMIE : ENTRE PLASTICITE ET VULNERABILITE »	4
ANNEXE 2 FLYER DE PRESENTATION DU PROJET DE THESE (MARS 2018)	17
ANNEXE 3 CONTRAT DE COLLABORATION EFTS/RECTORAT.....	20
ANNEXE 4 LA GENESE DU METIER DE CPE : UN HERITAGE HISTORIQUE INTIMEMENT LIE A L'HISTOIRE DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS.....	29
ANNEXE 5 TABLEAU DE SYNTHESE DES MODELES DE FORMATION DES CPE.....	41
ANNEXE 6 SYNTHESE RELATIVE AUX CONDITIONS D'APPRENTISSAGE EN SITUATION DE TRAVAIL	43
ANNEXE 7 :COMMUNICATION AU COLLOQUE CIDEF : VERS UN REFERENTIEL DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES POUR LE METIER DE CONSEILLER PRINCIPAL D'EDUCATION	49
ANNEXE 8 REFERENTIEL DES SPS PAR CATEGORIE DE SITUATION	72
ANNEXE 9 DISPOSITIF EXPERIMENTAL DE FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL ELABORE PAR LE GTRA 2	73
ANNEXE 10 GRILLE DE RECUEIL DU SEPRO	77
ANNEXE 11 GRILLE D'OBSERVATION SEANCE DE TRAVAIL CPET/ CPES).....	83
ANNEXE 12 GUIDE D'ENTRETIEN, ENTRETIEN DE RECHERCHE CPES, POST SEANCE FEST	84
ANNEXE 13 TABLEAU DES REPNSES DES CPES POUR LA GRILLE DU SEPRO, AUX TROIS TEMPS DU DISPOSITIF	87
ANNEXE 14 TABLEAU DE L'EVOLUTION DES CHAMPS DU SEPRO, PAR CPES	102
ANNEXE 15 RESULTATS DU CHI-DEUX POUR LE LIEN ENTRE LA VARIATION DU SEPRO ET LA MODALITE D'ORGANISATION DU TUTORAT	104
ANNEXE 16 ANALYSE DE L'EVOLUTION DU SEPRO POUR LA CPES 1	106
ANNEXE 17 ANALYSE DE L'EVOLUTION DU SEPRO POUR LA CPES 2	109
ANNEXE 18 ANALYSE DE L'EVOLUTION DU SEPRO POUR LA CPES 4	114
ANNEXE 19 ANALYSE DE L'EVOLUTION DU SEPRO POUR LA CPES 5	120
ANNEXE 20 ANALYSE DE L'EVOLUTION DU SEPRO POUR LA CPES 6	125
ANNEXE 21 CATEGORISATION DES FACTEURS EXPLICATIFS DU SEPRO.....	129
ANNEXE 22 MATRICE D'ANALYSE DES VARIATIONS DU SEPRO	144
ANNEXE 23 SCHEMAS NARRATIFS CPES 1	146
ANNEXE 24 SCHEMAS NARRATIFS CPES 2	157
ANNEXE 25 SCHEMAS NARRATIFS CPES 4	163
ANNEXE 26 SCHEMAS NARRATIFS CPES 5.....	170
ANNEXE 27 SCHEMAS NARRATIFS CPES 6	182
ANNEXE 28 CATEGORISATION DES MODALITES DES BUTS.....	190
ANNEXE 29 CATEGORISATION DES JUGEMENTS PRAGMATIQUES.....	194

ANNEXE 30 CATEGORISATION DES PRISES D'INDICES	206
ANNEXE 31 CATEGORISATION DES MODALITES D'ACTION DE LA CPES.....	210
ANNEXE 32 CATEGORISATION DES THEMES ABORDES PENDANT L'ENTRETIEN	215
ANNEXE 33 VARIABLES DECRIVANT LES RECITS DE PRATIQUES.....	217
ANNEXE 34 TABLEAUX ILLUSTRANT LES VARIABLES DES SCHEMAS NARRATIFS QUINAIRE ET ACTANCIEL	223
ANNEXE 35 TABLEAUX DE L'EVOLUTION DES JUGEMENTS PRAGMATIQUES DE LA CPES1.....	231
ANNEXE 36 TABLEAU DE L'EVOLUTION DE LA PERCEPTION DE SON ACTION PAR LA CPES1	233
ANNEXE 38 ANALYSE DE L'EVOLUTION DES PRATIQUES : LE CAS DE LA CPES 2.....	239
ANNEXE 39 ANALYSE DE L'EVOLUTION DES PRATIQUES : LE CAS DE LA CPES 4.....	250
ANNEXE 40 ANALYSE DE L'EVOLUTION DES PRATIQUES : LE CAS DE LA CPES 5.....	262
ANNEXE 41 ANALYSE DE L'EVOLUTION DES PRATIQUES : LE CAS DE LA CPES 6.....	277
ANNEXE 42 TABLEAU DE CONTINGENCE DES RECITS DE PRATIQUE DES CPES.....	290
ANNEXE 43 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE LA CONFIGURATION DE TUTORAT ET LES BUTS	291
ANNEXE 44 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE LA CONFIGURATION DE TUTORAT ET LES JUGEMENTS PRAGMATIQUES.....	296
ANNEXE 45 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE LA CONFIGURATION DE TUTORAT ET LES PRISES D'INDICES.....	305
ANNEXE 46 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE LA CONFIGURATION DE TUTORAT ET LES MODALITES D'ACTION DES CPES	307
ANNEXE 47 SYNTHESE DES CALCULS DU CHI2 POUR LE CROISEMENT ENTRE LES VARIABLES DECRIVANT LES PRATIQUES ET LA CONFIGURATION DE TUTORAT.....	309
ANNEXE 48 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ANTERIEURE ET LES BUTS	310
ANNEXE 49 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ANTERIEURE ET LES JUGEMENTS PRAGMATIQUES	315
ANNEXE 50 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ANTERIEURE ET LES PRISES D'INDICES.....	324
ANNEXE 51 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI2 ENTRE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ANTERIEURE ET LES MODALITES D'ACTION.....	327
ANNEXE 52 EXP PRO ANTERIEURE / THEME EPISODE	329
ANNEXE 53 TABLEAU DE SYNTHESE DU CHI2-EXPERIENCE PROFESSIONNELLE	330
ANNEXE 54 TABLEAU DE L'ANALYSE COMPARATIVE DE LA DYNAMIQUE D'EVOLUTION DES BUTS ET JP POUR LES CINQ CPES	332
ANNEXES 55 LES SAVOIRS PROFESSIONNELS RELATIFS AU MANAGEMENT DE L'EQUIPE VIE SCOLAIRE ENONCES PAR LES CPET	335
ANNEXES 56 LES SAVOIRS PROFESSIONNELS RELATIFS A LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL ENONCES PAR LES CPET	357
ANNEXE 57 ANALYSE DES SAVOIRS ABORDES PAR LE CPET 1	370
ANNEXE 58 ANALYSE DES SAVOIRS ABORDES PAR LE CPET 2	373
ANNEXE 59 ANALYSE DES SAVOIRS ABORDES PAR LA CPET 4	378

ANNEXE 60 ANALYSE DES SAVOIRS ABORDES PAR LA CPET 5	383
ANNEXE 61 ANALYSE DES SAVOIRS ABORDES PAR LE CPET 6.....	384
ANNEXE 62 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES SAVOIRS ABORDES PAR LES CPET.....	387
ANNEXE 63 LIEN ENTRE LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ABORDES PAR LES TUTEURS ET LES SAVOIRS CONSTRUITS PAR LES CPES	397
ANNEXE 64 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI-2 ENTRE LE NOMBRE DE SAVOIRS EXPRIMÉS PAR LES CPET ET L'ÉVOLUTION DES BUTS DES CPES.....	405
ANNEXE 65 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI-2 ENTRE LE NOMBRE DE SAVOIRS EXPRIMÉS PAR LES CPET ET L'ÉVOLUTION DES JUGEMENTS PRAGMATIQUES DES CPES.....	427
ANNEXE 66 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI-2 ENTRE LE NOMBRE DE SAVOIRS EXPRIMÉS PAR LES CPET ET LES PRISES D'INDICES DES CPES	466
ANNEXE 67 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI-2 ENTRE LE NOMBRE DE SAVOIRS EXPRIMÉS PAR LES CPET ET LES MODALITÉS D'ACTION DES CPES.....	481
ANNEXE 68 SYNTHÈSE DU RESULTAT DU CHI-DEUX POUR LE LIEN SAVOIRS RELATIFS /ÉVOLUTION DES PRATIQUES	486
ANNEXE 69 TEST D'INDEPENDANCE DU CHI-2 ENTRE LE NOMBRE DE SAVOIRS EXPRIMÉS PAR LES CPET ET L'ÉVOLUTION DU SEPRO DES CPES.....	488
ANNEXE 70 EXTRAITS DE L'ANALYSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DES SEANCES DE DEBRIEFING, DYADE 1	497
ANNEXE 71 ANALYSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DES SEANCES DE DEBRIEFING, DYADE 2 .	515
ANNEXE 72 EXTRAITS DE L'ANALYSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DES SEANCES DE DEBRIEFING, DYADE 4	535
ANNEXE 73 EXTRAITS DE L'ANALYSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DES SEANCES DE DEBRIEFING, DYADE 5	555
ANNEXE 74 ANALYSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DES SEANCES DE DEBRIEFING, DYADE 6 .	564
ANNEXE 75 POTENTIEL VICARIANT DU DISPOSITIF, ANALYSE PAR DYADE.....	579
ANNEXE 76 SYNTHÈSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE, DYADE 1	585
ANNEXE 77 SYNTHÈSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE, DYADE 4	588
ANNEXE 78 SYNTHÈSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE, DYADE 5	591
ANNEXE 79 SYNTHÈSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE, DYADE 6	593
ANNEXE 80 EXEMPLES VICARIANTS ÉNONCÉS PAR LES TUTEURS.....	595
ANNEXE 81 EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES EXPRIMÉES PAR LES CPES	609
ANNEXE 82 CATEGORISATION DES EXEMPLES VICARIANTS ET EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES.....	619
ANNEXE 83 TABLEAU DE SYNTHÈSE DES EXEMPLES VICARIANTS ÉNONCÉS PAR LES CPET	623
ANNEXE 84 GUIDE D'ENTRETIEN DU FOCUS GROUP CPET	625
ANNEXE 85 VERBATIM ET ANALYSE DU FOCUS GROUP CPET.....	628
ANNEXE 86 ÉCRITS REFLEXIFS DES CPET À L'ISSUE DU DISPOSITIF.....	674

Annexe 1 Article soumis « La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre plasticité et vulnérabilité »

La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre vulnérabilité et plasticité

Résumé

A partir de l'analyse du cas d'une recherche-intervention conduite par l'auteur de cet article dans le cadre d'une thèse de doctorat, cette contribution vise, en mobilisant le concept de changement, à analyser l'effet d'une crise sanitaire majeure sur la thèse. L'analyse montre que la crise a eu des effets multiples : au plan onto-artefactuel, avec l'introduction de modalités de travail à distance ; au plan arte-praxique, avec la transformation de la situation de travail au cœur du projet de recherche ; au plan onto-épistémologique tant pour les acteurs engagés dans la recherche-intervention que pour la doctorante.

Mots-clés

Covid-19, doctorat, changement, recherche-intervention, conseillers principaux d'éducation.

Introduction

L'année 2020 a été marquée par l'émergence d'une crise sanitaire mondiale, inédite et durable. Si de nombreux travaux, dans toutes les disciplines, analysent les effets du COVID-19 sur tous les pans de la société bousculés par le virus, peu s'intéressent aux effets de la crise sanitaire sur le processus de la thèse. Or, en France, plus de 55 000 doctorants (Marlat, D. et Perraud-Ussel C., 2020) ont été et sont toujours concernés par cette situation, dont l'issue semble encore incertaine à l'heure où nous écrivons cet article.

Hunsmann et Kapp soulignent que « la thèse, en tant qu'institution universitaire et parcours individuel, devient rarement un objet de réflexion épistémologique ou méthodologique » (Hunsmann et Kapp, 2015, p. 23). Il semblerait que cela se vérifie également en situation de pandémie. Aussi cet article propose un « regard sur la thèse en train de se faire », par temps de pandémie.

1 Éléments de problématisation

1.1 Quand des événements extérieurs rendent les terrains de recherche indisponibles

La thèse dont il sera question ici est adossée à une démarche de recherche-intervention (désormais RI) (Bedin, 2013a ; Marcel, 2015) contractualisée avec le Rectorat de l'académie de X. La recherche-intervention constitue un type de recherche spécifique, « à la fois collaborative et participative » (Broussal et al., 2018). Il s'agit d'une démarche de conduite et d'accompagnement du changement, en réponse à des demandes sociales, avec une double

visée de production de connaissances et de transformation des pratiques (Marcel, 2010). Le chercheur-intervenant doit savoir s'adapter aux aléas des terrains de recherche, sans pour autant sacrifier le projet scientifique ou amoindrir l'intervention, dans un perpétuel exercice d'équilibriste pour parvenir à concilier les visées, les principes, le projet de la RI et les imprévus qui émaillent le quotidien des terrains de recherche. Il s'agit alors pour le chercheur-intervenant d'acquiescer l'intelligence de l'imprévisible, de composer avec l'incertitude, en conservant une marge de manœuvre dans le planning de l'intervention et de la recherche pour réagir avec souplesse à ces événements. Nous rejoignons Bedin lorsqu'elle affirme que « la prise de conscience des risques par le chercheur-intervenant est fondamentale car elle constitue, paradoxalement, la garantie que les moyens de leur anticipation et de leur gestion soient méthodiquement opérationnalisés » (Bedin, 2013c, p. 103). Cependant, la crise sanitaire du COVID-19, nous contraignant à un confinement prolongé pour ralentir la propagation du virus et nous confrontant à un monde devenu « indisponible » (Rosa, 2020), n'avait rien de prévisible à notre modeste niveau d'apprentie-chercheur. Si « la thèse constitue une épreuve » (Marcel et Broussal, 2020, p. 13), la crise du Covid-19 lui confère une toute autre dimension.

1.2 Crise, incertitude et changement

Selon Morin (1976), le terme « crise » est mobilisé de manière omniprésente dans nos sociétés contemporaines, mais avec un sens appauvri : « la notion, en se généralisant, s'est comme vidée de l'intérieur » (Morin, 1976, p. 149). L'auteur rappelle l'origine étymologique « Krisis » qui signifie « décision » : « c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic » (Morin, 1976, p. 149). De manière très différente aujourd'hui, quand des discours portent sur « une crise », il s'agit davantage d'évoquer l'incertitude qui lui est liée. L'incertitude fait partie inhérente d'une démarche de recherche, le chercheur tente de la maîtriser par le recours à des cadres théoriques, épistémologiques et méthodologiques éprouvés. A rebours d'une vision négative de l'incertitude, Berthelot (1996) insiste sur « la reconnaissance de l'incomplétude et l'appréciation du risque d'incertitude immanents aux savoirs scientifiques » (Berthelot, 1996, p. 247). L'auteur invite à développer une « conscience de l'incertitude » (Berthelot, 1996, p. 259), qui participe de l'éthique du chercheur, dans une démarche réflexive sur les conditions d'effectivité des connaissances scientifiques.

Morin (1976) soutient que la crise s'inscrit dans une dualité destruction/créativité : en même temps qu'elle détruit une organisation préétablie, la crise constitue le prélude au changement et à la transformation, afin de sortir de la période d'instabilité. L'auteur invite à ne pas réduire le concept de crise au désordre et à l'incertitude, mais à penser cette dialectisation des composantes de la crise comme une voie possible d'invention. Il s'agit d'intégrer le concept de crise dans nos conceptions de l'évolution en acceptant qu'« il faut se défaire une fois pour toutes de l'idée que l'évolution est un processus fleuve frontal et continu » (Morin, 1976, p. 150).

Cette proposition nous paraît heuristique pour le projet de cet article, qui vise à étudier l'impact d'une crise sanitaire majeure sur un processus de thèse, en analysant le changement à l'œuvre dans les différentes dimensions de la thèse.

2 Le concept de changement pour penser la crise

Définitions du changement

Le terme de « changement » peut renvoyer à l'échange, au déplacement, à la transformation ou à la conversion (Guy, 2013). Les conditions d'émergence du changement, notamment son origine et son intensité, contribuent à le définir : le changement est-il imposé de l'extérieur, dans un processus descendant, ou est-il suscité de l'intérieur, dans un processus ascendant (Aussel et Marcel, 2013) ? S'agit-il d'un changement-rupture, dans la discontinuité ou d'un changement-permanence, dans la continuité (Baluteau, 2003) ? Envisager le changement comme « schème d'intelligibilité » ainsi que Bedin (2013b) nous y invite, ouvre des perspectives fructueuses pour comprendre le monde et contribuer à son évolution, en étayant l'agir par un regard critique. Nous rejoignons l'auteur quand elle précise que

le changement est appréhendé comme une vision du monde, un horizon temporel dans lequel se projeter, un mode de pensée et d'action à structurer, des apprentissages à imaginer, soit un discours à visée transformatrice à co-construire sur une politique, une pratique, un dispositif, un acteur individuel ou collectif. (Bedin, 2013b, p. 335).

L'auteur souligne le potentiel de développement individuel, et collectif du processus de changement, en soutenant que « le changement, quand il est souhaité et non subi, est un processus de développement, d'enrichissement et de culture » (Bedin, 2013a, p. 18).

2.1 Les dimensions du changement

Marcel (2014) propose de caractériser le changement à partir de trois dimensions : les temporalités à l'œuvre, l'ampleur et les sources du changement. Si le démarrage du changement, au travers de l'élément déclencheur, peut être identifié, sa temporalité s'inscrit rarement dans une perspective linéaire et régulière : des phases de rupture, d'accélération ou de stagnation peuvent se produire, invitant à penser le processus de changement de manière dynamique, comme un flux (Marcel, 2014). Concernant l'intensité du changement, l'auteur distingue un changement « incrémental », qui affecte l'organisation de manière limitée, d'un changement radical, qui touche de manière significative à l'ensemble des dimensions d'une organisation, apparaissant comme une rupture. L'origine du changement et le degré de participation des acteurs à ce changement peuvent également avoir un effet sur son ampleur. Marcel repère à cet égard deux conceptions de la conduite du changement : le « changement imposé » de l'extérieur, qui exerce une contrainte sur l'organisation en vue d'évoluer et le « changement planifié au sein de l'organisation », auquel les acteurs sont associés, dans une démarche de projet. Mais quelle que soit l'origine du changement, « une phase d'appropriation du changement par les acteurs » (Marcel, 2014, p. 16) est nécessaire.

Pour analyser la nature du changement, Marcel propose un modèle quaternaire, adossé à quatre axes en interrelation :

- l'axe ontologique, qui s'intéresse aux sujets, individuels et collectifs, au travers de leur posture face au changement ;
- l'axe artefactuel, qui concerne les produits de l'organisation, à la fois matériels (dispositifs, fonctionnements) et immatériels (normes, règles de travail) ;
- l'axe praxique, relatif aux actions et manières d'agir à la fois individuelles et collectives ;
- l'axe épistémologique, relatif aux savoirs, connaissances et culture de l'organisation.

Ces axes étant en interrelation deux à deux, six plans du changement peuvent être identifiés (Marcel, 2014) :

- le plan onto-artefactuel, relatif au rapport entre les sujets et les produits de l'organisation, l'élaboration de ces artefacts, leur utilisation et leur appréciation par les sujets ;
- le plan onto-praxique, renvoyant au rapport entre les sujets (individuels ou collectifs) et leurs actions ;
- le plan onto-épistémologique, centré sur le rapport des sujets aux connaissances et aux savoirs, du point de vue de leur élaboration, de leur diffusion, de leur capitalisation etc.. ;
- le plan arte-praxique, renvoyant au rapport réciproque entre les produits de l'organisation et l'usage qui est fait de ces artefacts, qui peut conduire à une « normalisation » des actions ;
- le plan arte-épistémologique, qui témoigne, à un double niveau, du rapport entre les artefacts et les connaissances et savoirs (des savoirs sont à la base de l'élaboration de l'artefact et en retour, l'utilisation de l'artefact peut produire des savoirs) ;

le plan épisté-praxique, qui renvoie aux connaissances mobilisées pour agir.

Dans le cadre de cette contribution, il s'agit de décrire et d'analyser le processus de changement opéré dans une thèse, pour faire face au contexte de crise sanitaire, en distinguant à la fois l'objet et la nature du changement. Ce faisant, l'ambition est de conduire une analyse critique des conditions d'effectivité des connaissances produites.

3 Définir l'objet du changement

3.1 Caractériser l'objet « thèse »

Concrétisant l'aboutissement d'un parcours de recherche de plusieurs années, la thèse est un « travail d'« artisan intellectuel », qui, à partir d'écrits, d'archives, de livres mais aussi de statistiques, de travail sur le terrain, d'enquêtes, d'observations sociales, de relevés géographiques ou cartographiques, produit une œuvre » (Beaud, 2006, p. 11). Parler de « la thèse », d'une manière générale est sans doute un peu abusif, tant l'expérience du parcours doctoral est une aventure individuelle et l'objet « mal défini » (Hunsmann et Kapp, 2015). Néanmoins, en identifiant des invariants de la thèse, quelle que soit la discipline universitaire, nous proposons une grille de caractérisation de la thèse, à partir des dimensions suivantes :

- le contexte institutionnel, relatif aux conditions institutionnelles de déroulement de la thèse ;
- le contexte scientifique et la socialisation universitaire, au travers du rattachement à un laboratoire de recherche et de l'encadrement de la thèse ;
- l'épistémologie de la thèse : il s'agit ici pour le doctorant de construire son propre positionnement épistémologique, en considérant les enjeux et les visées de la recherche conduite, pour cheminer sur son « itinéraire en épistémologie » (Fourez et Larochelle, 2002). A l'intérieur même d'une discipline, des conceptions différentes du rapport sciences-société sont développées. Ce débat est particulièrement vif au sein des sciences de l'éducation et de la formation (Guy et al., 2018) ;
- le projet de recherche, relatif aux éléments constitutifs de toute recherche ;

– la temporalité : la thèse constitue une forme de recherche spécifique, car sa temporalité est contrainte par le cadre légal défini par l’arrêté du 25 mai 2016 relatif au diplôme de doctorat, ainsi que par les éventuels contrats permettant de financer la recherche.

Le tableau 1 infra synthétise ces dimensions, ainsi que les critères et indicateurs retenus.

Tableau 1
Caractéristiques d'un projet de thèse

Dimensions	Critères et indicateurs
Contexte institutionnel	Financement, inscription dans une école doctorale, instances institutionnelles de suivi de la thèse, formation doctorale
Contexte scientifique et socialisation universitaire	Ancrage dans une discipline, encadrement de la thèse, inscription dans un laboratoire de recherche, séminaires, colloques
Épistémologie de la thèse	Type de recherche, visées de la recherche, posture du chercheur, rapport à la thèse
Projet de recherche	Objet, cadre théorique, méthodologie, rapport au terrain, résultats, écriture de la thèse, articles, soutenance
Temporalité	Échéancier, contraintes, régulation des aléas

Sans prétendre à l’exhaustivité, la visée de cette grille d’analyse est d’objectiver « la thèse », afin d’alimenter l’analyse du changement, sans hiérarchie ou chronologie entre les dimensions présentées, qui sont en interrelation permanente, ce qui participe de la complexité de l’entreprise.

3.2 Le contexte et le projet de la thèse analysée

La thèse dont il est question ici étudie les apprentissages professionnels des conseillers principaux d’éducation stagiaires (désormais CPES) en situation de travail, dans le cadre d’une formation en alternance entre un établissement scolaire et l’institut de formation. Acteurs éducatifs en mutation (Barthélémy, 2014), les CPE assument au sein des établissements scolaires français du second degré, des missions d’encadrement éducatif. Ils contribuent à la définition et à l’animation de la politique éducative de l’établissement et sont responsables du service de vie scolaire. Les CPES sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par des CPE expérimentés, exerçant la fonction de tuteur (désormais CPET). La visée praxéologique de la recherche-intervention, à laquelle la thèse est adossée, est portée par le volet intervention, dans le cadre du dispositif de formation continue des CPET. L’enjeu est d’accompagner les CPET dans l’évolution de leurs pratiques tutorales, en prenant en compte la complexité actuelle de leur mission, qui est de former en situation de travail, à un métier en changement (Barthélémy, 2014) et en tension (Favreau, 2016). Dans ce cadre, un référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE a été mis au jour et un dispositif expérimental de formation en situation de travail (désormais FEST) a été co-élaboré avec les CPET. Ce dispositif de FEST, contextualisé à l’étude de la régulation de l’équipe vie scolaire, constitue le support du recueil des éléments empiriques pour étudier les apprentissages professionnels des CPES. Il a été mis en œuvre au cours de l’année 2019/2020 auprès de six dyades CPES/CPET volontaires, exerçant dans des contextes professionnels et des configurations de tutorat différents. En se référant à une théorie sociocognitive de l’apprentissage professionnel (Bruner, 1983 ; Bandura, 1986 ; Vygotski, 1997 ; Marcel, 2005) la visée heuristique de la RI documente la construction des apprentissages professionnels des CPES, au travers des processus d’apprentissages mobilisés et des savoirs construits. La méthodologie du recueil des éléments empiriques s’inscrit dans

une démarche qualitative, avec trois temps de recueil. Nous avons procédé à une observation des pratiques professionnelles des CPES et des CPET dans le cadre du dispositif de FEST, au sein des établissements scolaires. A l'issue des séquences de FEST, nous avons conduit un entretien de recherche avec chacune des CPES et une évaluation du sentiment d'efficacité professionnelle des CPES a été faite, sur la base d'une grille adaptée à la situation professionnelle étudiée.

4 L'analyse du changement

A partir des caractéristiques d'un projet de thèse mis en exergue supra, et des axes relatifs à la nature du changement identifiés par Marcel (2014), nous soumettons infra une grille d'analyse du processus de changement à l'œuvre dans la thèse. Il s'agit d'une démarche inductive, aboutissant à l'élaboration théorique de cette grille, afin de produire un modèle de compréhension du changement dans une thèse confrontée à l'épreuve d'une crise majeure.

Tableau 2

Grille d'analyse du changement dans une thèse

Axes du changement/ Dimensions de la thèse	Contexte institutionnel	Contexte scientifique et socialisation universitaire	Épistémologie de la thèse	Projet de recherche	Temporalité
Axe ontologique					
Axe arte-factuel					
Axe praxique					
Axe épistémologique					

Nous éprouvons empiriquement cet outil en l'appliquant à notre projet de thèse.

4.1 Les caractéristiques du changement

La temporalité constitue la première caractéristique par laquelle le changement a été éprouvé : le changement s'est manifesté de manière soudaine car, du jour au lendemain, l'accès aux terrains de recherche est devenu impossible, sans ligne d'horizon claire, avec l'annonce de la fermeture des établissements scolaires en mars 2020. La décision politique de confinement de la population apparaît comme l'élément déclencheur du changement à l'œuvre dans la recherche en cours, produisant un impact immédiat sur le processus de recherche. Si le politique peut avoir un effet indirect sur la recherche, notamment au travers des lois de programmation pour la recherche, la nouveauté ici réside dans le caractère immédiat et brutal de cet effet. Cette impossibilité durable d'accéder aux terrains de recherche a fait éprouver le caractère éphémère de la disponibilité de la population d'enquête : un décalage temporel au-delà de la fin de l'année scolaire n'était pas envisageable, car les CPES participants à la recherche quittaient leur établissement à l'issue de l'année scolaire pour une affectation en tant que titulaire dans une autre académie.

Face aux conséquences de la décision politique, avec une forte incertitude sur la temporalité et les conditions d'une possible réouverture des établissements scolaires, il a fallu penser un aménagement du protocole de recherche afin qu'il soit tout à la fois valide au plan scientifique, soutenable pour les professionnels engagés dans la RI et réaliste au regard des

contraintes des mesures sanitaires. Si les deux premières dimensions (validité scientifique, soutenabilité pour les participants) sont des éléments constitutifs d'une recherche en temps ordinaire, la dépendance à des contraintes sanitaires sur lesquelles le chercheur n'a aucune prise constitue en revanche un élément inédit. Si en première lecture, la source du changement peut être définie comme « extérieure », en tant que cette décision s'est imposée à tous, nous rejoignons Marcel quand il affirme que « au-delà de la différence de source, les deux processus¹ peuvent être rapprochés. En effet, comme l'a déjà pointé la consistance du tryptique changement/action/développement, tous deux passent par une phase d'appropriation du changement par les acteurs » (Marcel, 2014, p. 16). Effectivement, passé la phase de sidération à l'annonce des mesures de confinement, nous nous sommes engagée dans une conduite du changement de la recherche en cours, afin de tenter de la mener à son terme.

4.2 La nature du changement

Les évolutions ont porté sur les quatre axes du changement identifiés par Marcel (2014). L'analyse des éléments empiriques liés à l'enjeu heuristique de la thèse est encore en cours au moment où nous écrivons cet article, aussi le propos se limitera ici aux axes ontologique, artefactuel et praxique.

4.2.1 Axes artefactuel et ontologique

Sur un axe artefactuel, le changement généré par la crise sanitaire correspond à l'apparition de nouveaux dispositifs et modes de fonctionnement. Examinons tout d'abord les nouveaux modes de fonctionnement impulsés par les acteurs et modifiant la situation de recueil des éléments empiriques. La régulation de l'équipe de vie scolaire, au travers des entretiens professionnels CPE/assistants d'éducation (désormais AED), constituait la situation de travail objet du dispositif de FEST. Du fait du confinement imposant un travail à distance, la CPES4 a fait le choix inédit de conduire les entretiens professionnels avec les AED à distance, par un dispositif de visioconférence ; la CPET a ensuite conduit l'entretien de débriefing en visioconférence. Dans un contexte d'incertitude, cette réinvention de la situation de travail est proposée par la CPES4, avec une double logique d'action : d'une part, une logique pragmatique d'anticipation des situations, afin de se rendre disponible à l'imprévisible ; d'autre part une logique managériale pour soutenir l'équipe des AED et redonner du sens à un travail largement transformé par le contexte :

Il y avait deux objectifs. Donc celui-ci, d'anticiper autant qu'on pouvait, tant qu'on avait le temps, la possibilité, ensuite [...] c'était un peu leur dire « allez, on reprend ! » et on va reprendre justement par des entretiens pour remobiliser l'équipe et avancer un peu, donner sens malgré ce confinement. (CPES4, deuxième séquence de FEST).

Parallèlement à l'évolution des modalités de la recherche, les conditions de travail au sein du laboratoire de recherche et du séminaire doctoral ont été profondément modifiées : chacun étant confiné chez soi, les séminaires, comité de suivi doctoral, comité de suivi de thèse avec les directeurs de thèse ont opéré une mue digitale pour se dérouler à distance, par visioconférence. Si l'activité scientifique au sein de ces espaces a pu se poursuivre par le recours à cette technologie, cela a nécessité une reconfiguration implicite des cadres de

participation (Goffman, 1991) dans les espaces numériques mobilisés pour ce travail à distance. Cette nouvelle configuration des échanges, médiés par des technologies numériques a bousculé les rites d'interaction (Goffman, 1974) établis au sein de ces espaces de travail. En présentiel, les séminaires ou séances de travail avec les directeurs de thèse s'inscrivent dans un cadre de participation (Goffman, 1991), c'est-à-dire un ensemble d'indications qui permet aux acteurs de comprendre et d'interpréter la situation, afin d'y agir de manière adéquate. Les interactions reposent sur une compréhension partagée de ce qui se passe dans cet espace. Or, la visioconférence peut être l'occasion de multiples ruptures de cadre et d'engagement (l'irruption soudaine d'un enfant ou d'un conjoint par exemple). La visioconférence expose également davantage aux yeux d'autrui, car elle donne à voir l'espace intime du domicile et au travers de cela, témoigne d'un capital culturel ou économique rendu visible à tous. Par ailleurs, en présentiel, de multiples signes non verbaux permettent d'évaluer l'intelligibilité et la réception de son propos auprès des interlocuteurs ; par écrans interposés, cela s'avère plus difficile.

Dès le début de la période de confinement, nous avons conduit l'intégralité des entretiens de recherche à distance, en utilisant un dispositif de visioconférence (11 entretiens de recherche sur la période de mars à juin 2020) et cette modalité de travail a été conservée à la réouverture des établissements scolaires, ce qui n'est pas la pratique habituelle en matière de recherche. S'agissant du recueil des éléments empiriques, une autre dimension, renvoyant à un **plan arte-épistémologique**, s'ajoute aux éléments précédemment évoqués concernant ce dispositif numérique : des doutes, voire des inquiétudes ont émergé sur la qualité du matériau ainsi recueilli. Les modalités des entretiens de recherche en visioconférence introduisent une forme de mise à distance des acteurs, dans une démarche de recherche reposant sur le principe fondateur de la participation. Ce dispositif numérique a-t-il induit un biais dans la communication ? A-t-il été source de gêne chez nos interlocuteurs ? La qualité des verbatim recueillis nous paraît rassurante de ce point de vue, mais cette question ne peut être éludée. L'interconnaissance entre acteurs et chercheure déjà créée par le travail préalable a sans nul doute contribué à une fluidité de la communication, y compris à distance. Par ailleurs, les CPES avaient déjà participé à un entretien de recherche en présentiel, elles étaient familiarisées avec les enjeux de cette situation et la démarche méthodologique.

Au plan onto-artefactuel, l'introduction du port du masque dans toutes les situations sociales en présentiel, imposé par le protocole sanitaire national, a constitué un élément de changement qui n'est pas anodin dans le cadre d'une situation d'interaction. Quand le recueil des éléments empiriques a pu reprendre au sein des établissements scolaires, nous étions tous en phase d'appropriation de cet objet étrange, le masque, qui s'interpose désormais dans nos relations sociales en présentiel. La situation de travail étudiée étant une situation de communication, la question de l'effet du port du masque dans les interactions au cours de l'entretien ne peut être ignorée : comment repérer tous les signes non verbaux, les expressions du visage qui participent de la compréhension d'une situation d'interaction quand la moitié du visage de l'autre se cache ? En privant les individus des indices perceptifs habituellement mobilisés pour comprendre ce qui se joue au cours d'une interaction sociale et y agir de manière adaptée, ce nouvel objet dérange la grammaire de l'interaction sociale (Goffman, 1974). L'une des CPES témoigne de cette étrangeté dans les échanges : « *d'une manière générale ne pas voir une bouche, un sourire, ça manque quand même* » (CPES1, séance finale). Pour autant, le port du masque ne semble pas avoir été un frein dans le dialogue avec les AED : les CPES ont compensé cette source d'information par une attention soutenue aux postures corporelles, à l'intonation de la voix : « *le corps parle aussi mais je ne pense pas... ça m'a manqué mais ça ne m'a pas gêné* » (CPES1, séance finale). Finalement, pour certaines CPES, le masque semble être devenu désormais un objet ordinaire du quotidien : « *maintenant ça fait*

partie de nos objets du quotidien, non ce n'est pas du tout quelque chose qui m'est venu à l'esprit en me disant « mince comment va faire ? » (CPES6, séance finale).

Sur l'axe ontologique, l'épistémologie de la thèse a été impactée à différents niveaux par ces changements. Notre posture de chercheure-intervenante s'est trouvée malmenée à plusieurs endroits. Il nous faut reconnaître que, dans un premier temps, un état de sidération nous a saisie, face à la situation inédite qui s'imposait à nous. Il a fallu franchir ce cap, pour passer de la sidération à la mise en mouvement, en acceptant de faire le deuil de la recherche initialement pensée. Ce temps de l'appropriation du changement, pour sortir des cadres de pensée habituels, se révèle nécessaire pour s'engager dans ce que Morin (1976) considère comme la dimension créatrice de toute crise. Par ailleurs, la participation, principe au fondement de la RI, a été mise à mal par l'empêchement prolongé d'accéder aux terrains : comment « faire avec » les acteurs, alors que l'espace physique du tiers-espace socio-scientifique² précédemment élaboré se dérobe, alors que les acteurs sont eux-mêmes submergés de préoccupations professionnelles nouvelles (assurer la continuité pédagogique, dans un délai extrêmement court (Bonnéry et Douat, 2020)), risquant de reléguer au second plan le projet de la RI ? Est-ce que cet épisode ne risquait pas de fragiliser le lien tissé avec les acteurs devenus des « urgentistes invisibles de la continuité pédagogique » (Douat et Michoux, 2020) et d'impacter leur engagement dans la RI ? Cela s'est produit pour l'une des dyades, pour laquelle le projet était à peine engagé : l'augmentation des contraintes professionnelles couplée à l'incertitude de pouvoir conduire le projet à son terme a conduit au désengagement de cette dyade. En revanche, la crise n'a pas eu d'effet sur l'engagement des autres acteurs, avec lesquels la phase de recueil des éléments empiriques était largement entamée. Le moment de la crise, au regard de l'avancement du projet, apparaît ainsi comme un élément déterminant dans le maintien du lien tissé avec les acteurs.

4.2.2 L'axe praxique

Au plan onto-praxique, la crise a induit une évolution des enjeux de la situation de travail étudiée pour les acteurs. Durant la période de confinement, les CPE et les équipes de vie scolaire ont activement contribué à la continuité pédagogique réclamée par l'institution, en dépit de débuts laborieux dans la coordination du travail à distance avec les autres acteurs de l'établissement (Bonnéry et Douat, 2020). Lors du retour en établissement, les enjeux de l'entretien professionnel avec les AED apparaissent renouvelés par cette transformation du travail. L'analyse des buts poursuivis par les CPES au cours de l'entretien professionnel révèle que de nouveaux buts sont présents dans les entretiens : pour la CPES1, il s'agissait de redonner du sens à un travail qui en avait peut-être perdu dans cette phase de travail à distance, et contribuer à remotiver une équipe « *parce qu'il y a eu beaucoup de changements, comment ils ont vécu cette période de travail en distanciel* » (CPES1, séance finale). La préoccupation de la qualité de vie au travail apparaît de manière plus prégnante dans le discours des CPES, à l'issue de la période de confinement :

On a passé deux mois en confinement, en distanciel, cette période a été vécue de manière très différente par l'ensemble des assistants d'éducation [...] j'avais à cœur de revenir sur cette période de confinement et de savoir comment lui, aujourd'hui dans quel état d'esprit il revenait au lycée, pour l'accompagner au mieux dans cette période, si d'aventure cette période avait été compliquée. (CPES1, séance finale).

5 Discussion conclusive

Au terme de cette analyse du changement de la thèse à l'épreuve de la pandémie, nous pouvons conclure à un effet certes réel, mais mesuré, au regard des difficultés auxquelles nombre de recherches ont été confrontées dans le même temps. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour objectiver cette résilience face au déferlement du désordre provoqué par la crise sanitaire. En premier lieu, le moment de la survenue de la crise, au regard de l'avancée du travail de thèse apparaît déterminant : quand le confinement a été instauré, nous avions déjà acquis une connaissance des terrains de recherche, par nos déplacements antérieurs au sein des établissements scolaires, pour rencontrer les acteurs, présenter le projet, observer les premières séances du dispositif de FEST. Cette connaissance du contexte de travail des acteurs est essentielle dans des démarches de recherches qualitatives basées sur un recueil par entretien. D'une part, la connaissance du contexte offre des clés de compréhension pour lire et interpréter les éléments empiriques recueillis ; d'autre part, la présence sur le terrain peut être l'occasion de recueillir des méta-données précieuses pour le projet de recherche (Galimberti, 2021). En outre, la rencontre avec les professionnels, sur leur territoire, contribue à construire une relation de confiance entre chercheurs et acteurs.

Par ailleurs, l'épistémologie du projet de recherche adossé à une démarche de recherche-intervention n'est sans doute pas étrangère à cette robustesse face aux turbulences. Si « le coronavirus est un laser qui teste avec une précision impitoyable l'efficacité des différentes visions du monde et leur capacité à se renouveler » (Testard et Chaponnière, 2021, p. 12), le principe de la participation au fondement de la RI a de fait, consolidé l'assise du projet. En effet, le travail réalisé avec les professionnels, dans le cadre du volet intervention de la RI avait débuté deux ans plus tôt, offrant ainsi le temps de tisser des liens basés sur la participation des acteurs à l'élaboration du dispositif de formation en situation de travail. Cette première phase de la RI a ainsi été l'occasion de créer avec les CPET un « en commun » (Marcel, 2020), véritable ciment du projet. Au-delà du projet de recherche, le dispositif élaboré fait sens pour les acteurs, et s'intègre à leur pratique tutorale, incarnant la visée praxéologique de la RI. L'expérience de la crise révèle ainsi une dualité de la RI, entre vulnérabilité et force : le lien avec le terrain, du fait de l'articulation étroite entre intervention et recherche peut constituer une vulnérabilité de la RI en tant qu'elle expose la recherche aux aléas des terrains professionnels ; pour autant, la participation des acteurs au projet et la visée praxéologique soutiennent leur engagement dans le processus et constituent à ce titre une force essentielle.

Enfin, du point de vue de la posture du chercheur, le parti pris de considérer, à la suite de Morin (1976) la crise comme destruction, certes, mais aussi comme un moment de création et de réinvention s'est révélé être un ancrage épistémologique facilitateur.

L'objectif de cette contribution était de proposer dans une démarche inductive, une grille d'analyse du changement dans un processus de recherche confronté à une crise. A partir du cas d'un projet de thèse en cours, cette grille a été éprouvée empiriquement, elle reste à affiner en élargissant l'étude à d'autres recherches.

Loin de se réduire à un protocole figé, la recherche constitue un processus vivant, en capacité de s'adapter aux aléas des terrains. La crise sanitaire que nous traversons met à rude épreuve la nécessaire plasticité de la démarche. En mars 2020, Morin écrivait : « vivre, c'est naviguer dans une mer d'incertitudes, à travers des îlots et des archipels de certitudes sur lesquels on se ravitaille... ». A sa manière, le chercheur navigue dans une « mer d'incertitudes », qu'il essaie de réduire en bâtissant des îlots et des archipels, non pas de certitudes, mais de repères et savoirs théoriques, épistémologiques et méthodologiques, éprouvés et partagés par la communauté scientifique. Chemin faisant, il s'agit alors de

s'adapter, en expérimentant et en assumant un bricolage (Lévy-Strauss, 1962) qui permet, in fine, de sortir la recherche du risque d'isolement.

Notes

¹ Changement imposé par des forces externes versus changement planifié au sein de l'organisation, conçu et mis en œuvre par les acteurs

² Adossé aux instances de base de la RI que sont le comité de pilotage et les groupes de travail de la RI, le TESS est le dispositif qui « assume, porte, garantit, opérationnalise, concrétise et fait vivre la démarche de recherche-intervention » (Marcel, sous presse).

Références bibliographiques

Aussel, L., et Marcel, J.-F. (2013). Le changement dans le changement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 195-213). L'Harmattan.

Baluteau, F. (2003). *École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & éducations*, 11, 67-79. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2095>

Beaud, J.-M. (2006). *L'art de la thèse*. La Découverte.

Bedin, V. (2013a). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. L'Harmattan.

Bedin, V. (2013b). Du changement à la recherche. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 331-348). L'Harmattan.

Bedin, V. (2013c). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. De la notion d'intervention au concept de « recherche-intervention » en sciences de l'éducation. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). L'Harmattan.

Berthelot, J. -M. (1996). *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Presses Universitaires de France.

Bonnéry, S. et Douat, É. (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.

Broussal, D., Marcel, J.-F., et Aussel, L. (2018). La professionnalisation des moniteurs d'atelier en Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) : un éclairage par la recherche-intervention. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 50. <https://doi.org/10.4000/edso.5250>

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.

Douat, É. et Michoux, C. (2020). Urgentistes invisibles de la « continuité pédagogique » : les CPE. Dans S. Bonnéry et É. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus* (p. 55-69). La Dispute.

Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation ?* (Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01715231>

Fourez, G. et Larochelle, M. (2002). *Apprivoiser l'épistémologie*. De Boeck Supérieur.

Galimberti, D. (2021). *Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation*. Presses Universitaires de Grenoble.

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 125-150). L'Harmattan.
- Guy, D., Bedin, V. et Franc, S. (2018). Logique d'action vs Logique de connaissance : dissociation-articulation-dépassement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 51-63. <https://doi.org/10.4000/dse.2730>
- Hunsmann, M. et Kapp, S. (2015). Regards sur la thèse en train de se faire. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 17-33). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Lévy-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches non publiée, Université Toulouse Jean Jaurès).
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F. (2014). Analyser le changement dans les lycées agricoles. Dans J.-F. Marcel (dir.) *Lycées agricoles en changement* (p. 11-23). Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémocompatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- Marcel, J.-F. (sous presse). Un dispositif, un tiers-espace et des médiations. Le tiers-espace socio-scientifique dans la recherche-intervention. *Sciences de la Société*.
- Marcel, J.-F. et Broussal, D. (2020). *Je pars en thèse Conseils épistolaires aux doctorants*. Cepadués.
- Marlat, D. et Perraud-Ussel C. (2020, décembre). *Note d'information n°19. Les étudiants inscrits dans les universités françaises en 2019-2020*. Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et innovation, Systèmes d'information et Études statistiques. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid156061/les-etudiants-inscrits-dans-les-universites-francaises-en-2019-2020.html>
- Morin, E. (1976). Pour une crisologie. *Communications*, 25(1), 149-163. <https://doi.org/10.3406/comm.1976.1388>
- Morin, E. (2020, mars). Nous devons vivre avec l'incertitude. *CNRS Le journal*. https://lejournale.cnr.fr/articles/edgar-morin-nous-devons-vivre-avec-lincertitude?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Twitter#Echobox=1586439062
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.
- Testard, H. et Chaponnière, J.-R. (2021). *Pandémie, le basculement du monde*. Éditions de l'Aube.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (4e éd.). Éditions Sociales.

Annexe 2 Flyer de présentation du projet de thèse (mars 2018)



Université Toulouse II – Jean Jaurès
UFR Sciences, Espaces, Société

Département des Sciences de l'éducation et de la formation
Ecole Doctorale CLESCO

Présentation thèse :

Apprendre en situation de travail : une étude de cas auprès des CPE novices

Claude JAVIER

Sous la direction de

Jean-François Marcel, professeur des universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès
Gwénaél Lefeuvre, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

RÉSUMÉ : Ce projet de thèse, s'inscrivant dans une approche sociocognitive, s'intéresse au développement professionnel des conseillers principaux d'éducation débutants en situation de travail, dans le cadre d'une formation en alternance établissement scolaire/ESPE, à partir d'une étude de cas auprès de CPE stagiaires et de leurs tuteurs.

La réforme de la formation des enseignants et CPE en 2013 a réintroduit le principe de l'alternance comme principe de formation : les enseignants et CPE novices sont ainsi placés à mi-temps en situation de travail réel, l'autre mi-temps étant consacré à la formation au sein des ESPE. Le principe de l'alternance intégrative (Malglaive, 1994) est au fondement de ce nouveau dispositif de formation ; il suppose une articulation entre l'activité professionnelle au sein de l'établissement scolaire, et la formation, au sein de l'ESPE. Dans ce nouveau modèle, le stagiaire n'est plus uniquement accompagné par le tuteur de terrain, mais par un collectif professionnel, au sein d'un établissement qui devient un lieu de formation à part entière, dans une conception d'établissement apprenant (Bouvier, 2001). Dans ce contexte, la question de l'accompagnement à l'entrée dans le métier par le tuteur « établissement » et sa contribution au développement professionnel du stagiaire devient plus prégnante.

Des études interrogent la pertinence et l'utilité du format classique du conseil pédagogique post leçon (Chaliès, Cartaut, Escalié, Durand, 2009) et des auteurs (Chaliès *et al.*, 2000 ; Harrison *et al.*, 2005 ; Lee, 2005 ; Ward & Mc Cotter, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007, cités par Moussay, 2009) discutent de nouveaux formats de travail tuteur/stagiaire, dans des situations de co-activité professionnelle (préparer ensemble une leçon, co-intervention en classe, co-observation) (Chalies *et al* 2007), au-delà de la situation rituelle de l'entretien-conseil post-leçon. **Ces formats envisagent la situation de travail comme situation de formation et de développement professionnel.** Pour autant, peu de travaux, à notre connaissance, abordent la question des apprentissages réalisés par les novices, dans ces

situations de co-activité professionnelle, qui demeurent encore des impensés du système de formation actuel, du point de vue de leur potentiel d'apprentissage.

Cette étude visera donc à identifier les apprentissages professionnels réalisés par les CPE stagiaires sur leur lieu de travail, et les ressources mobilisées, en particulier au cours de situations de co-activité avec leurs tuteurs. Cette étude s'intéressera également au lien entre les interactions tutorales et les apprentissages des novices.

Mots clés : conseiller principal d'éducation ; situation de travail ; apprentissages professionnels ; tutorat.

L'accompagnement du changement au cœur de la thèse

- Une forte évolution contemporaine du métier de CPE : comment former à un métier en fort changement ?
- Une complexité renforcée par une prescription en avance sur les pratiques professionnelles : une identité professionnelle en mouvement
- Une critique du format classique de tutorat, qui invite à penser d'autres modalités de tutorat : comment accompagner le changement des pratiques professionnelles des tuteurs ?
- Le contexte de la formation des enseignants et CPE, alternance intégrative : apprendre en situation de travail, une question vive ?

Les questions de départ

- Qu'apprennent les novices sur leur lieu de travail et comment ? Quelles sont les ressources professionnelles mobilisées par les novices pour apprendre le métier ?
- En particulier, au cours des situations de co-activité avec le tuteur, quels processus d'apprentissage sont-ils mobilisés par le CPES ?
- Quand CPE stagiaire et CPE tuteurs travaillent ensemble (co-activité), quel lien entre les interactions tutorales et les apprentissages professionnels du novice ?

Enjeu de la thèse

- Identifier les apprentissages professionnels des novices, les ressources professionnelles et les processus d'apprentissage mobilisés pour apprendre le métier, en situation de travail, en particulier lors des situations de co-activité avec les tuteurs
- Identifier le lien entre les interactions tutorales, en situation de co-activité tuteur/CPES et les apprentissages professionnels du CPES.

2

Une démarche participative et transformatrice

Contexte :

- CPE tuteurs et CPES de l'académie de Toulouse
- Proposition d'une convention Rectorat/laboratoire EFTS

Une thèse en deux temps

ère Une 1^{ère} phase exploratoire

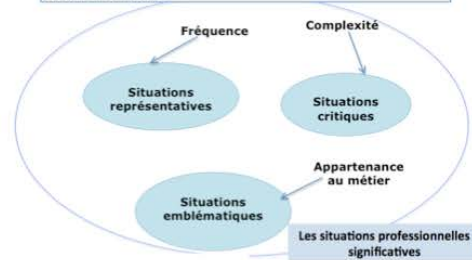
- Identifier les situations professionnelles significatives (SPS) du métier et les caractériser
- Groupe de travail= 19 CPES
- Année 1/Année 2

La phase 2, « Le cœur de la recherche »

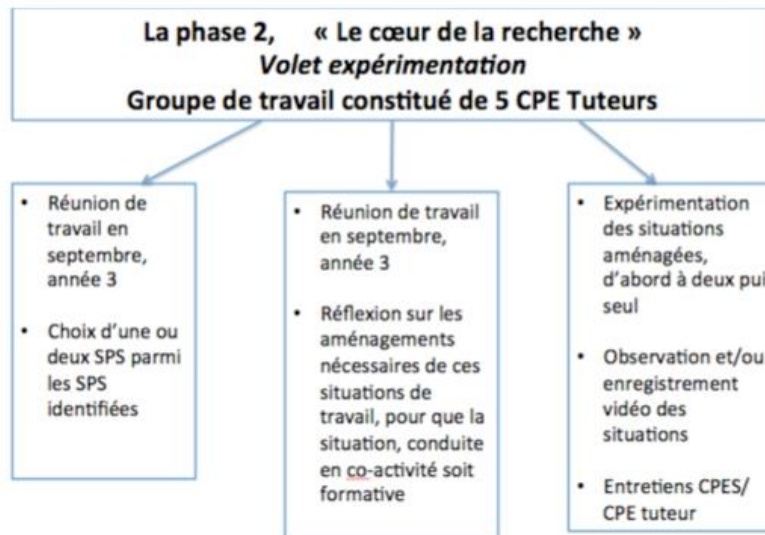
- Pour l'une de ces situations professionnelles, identifier les apprentissages des novices, les processus d'apprentissage
- Cinq dyades CPES/CPE Tuteur
- Test du dispositif en année 2
- Année 3 : recueil des données

La phase exploratoire : identifier les SPS

Définir une situation professionnelle par sa nature (Ferron et al. 2006); une situation peut être à la fois représentative, critique et/ou emblématique



3



Echéancier de la thèse



Références bibliographiques

- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Chaliès S., Flavier E., Bertone S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Ejrieps*, 12, 18-33.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Malglaive, G.(1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*. N°320
- Moussay, S., Étienne, R., Méard, J.(2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.

Annexe 3 Contrat de collaboration EFTS/Rectorat



Contrat de collaboration 2019-2021

« Apprendre en situation de travail :
une étude de cas auprès des CPE stagiaires »

Entre

Le Rectorat de l'Académie de Toulouse dont le siège est :
75, rue Saint Roch, CS 87 703, 31400 Toulouse,
représenté par son recteur M. Mostafa Fourar
ci-après désigné par **RECTORAT**.

D'une part,

Et

L'Université Toulouse-Jean Jaurès (UT2J), Etablissement Public à caractère Scientifique,
Culturel et Professionnel dont le siège est :
5 allées Antonio-Machado 31058 Toulouse, Cedex 9
représentée par sa présidente, Madame Emmanuelle Garnier, ci-après désignée par **UT2J**,

Agissant au nom et pour le compte de l'Unité Mixte de Recherche (UMR) Éducation,
Formation, Travail, Savoirs (EFTS) dirigée par Madame Cécile Gardiès, ci-après
désignée par **EFTS**,

D'autre part,

Conjointement désignés par les **PARTIES**

Attendu que

La réforme de la formation des enseignants et des conseiller principal d'éducation (CPE) a réintroduit, en 2013, le principe de l'alternance comme principe de formation : les enseignants et CPE novices sont ainsi placés à mi-temps en situation de travail réel, l'autre mi-temps étant consacré à la formation au sein des ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), devenues Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) en 2019.

Mme Claude Javier est formatrice à l'INSPE de Toulouse et doctorante en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse- Jean Jaurès - laboratoire EFTS, sous la codirection de

M. Jean-François Marcel et M. Gwenaël Lefevre. Elle s'est inscrite en 1^{er} année de doctorat au titre de l'année universitaire 2017-2018. Sa thèse porte sur les apprentissages professionnels, en situation de travail, des conseillers principaux d'éducation stagiaires dans le cadre d'une formation en alternance établissement scolaire/INSPE. EFTS est un laboratoire de recherche en Sciences de l'éducation.

Les parties se sont rapprochées afin de mettre en place une recherche collaborative qui participera à la formation des CPE tuteurs et des CPE stagiaires.

Il est convenu ce qui suit :

Article 1 – Objet du contrat

Le présent contrat précise le cadre et les modalités de mise en œuvre de la recherche collaborative menée par EFTS pour le compte de RECTORAT intitulée « Apprendre en situation de travail : une étude de cas auprès des CPE stagiaires ».

Cette étude, en contribuant à une meilleure connaissance et compréhension de la formation en situation de travail, représente un intérêt pour le Rectorat, à la fois au regard de la formation des CPE stagiaires et de celle des CPE tuteurs mais plus largement, au regard de la formation des professeurs stagiaires lors de leur année de stage en établissement scolaire.

La dimension scientifique de cette collaboration contribuera à renforcer l'articulation entre la recherche et la formation continue des personnels, en produisant des résultats et des repères de nature à alimenter les dispositifs de formation des tuteurs des CPE et professeurs stagiaires, afin d'accompagner le changement des pratiques professionnelles.

L'objectif de cette recherche est double :

- Identifier les apprentissages professionnels des CPE stagiaires (CPES), les ressources professionnelles et les processus d'apprentissage mobilisés pour apprendre le métier, en situation de travail, en particulier lors des situations de co-intervention avec les CPE tuteurs
- Identifier le lien entre les interventions tutorales en situation de co-intervention CPE tuteur/CPE stagiaire et les apprentissages professionnels du CPE stagiaire.

EFTS s'engage à réaliser l'étude, objet du présent contrat, et à mettre en œuvre toute la diligence requise conformément à l'obligation de moyen qui lui incombe.

Article 2 – Responsables et comité de suivi

Les prestations sont réalisées par EFTS sous la responsabilité scientifique des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation : Jean-François MARCEL (professeur des universités) et Gwenaël LEFEUVRE (maître de conférences) et de la doctorante Claude JAVIER.

Madame Lucyna MOARI, IA IPR Etablissements et Vie Scolaire et Madame Isabelle MARCHI-BARBAUX, IA IPR Etablissements et Vie Scolaire seront les représentantes pour le RECTORAT.

Le comité de suivi sera mis en place afin de permettre la communication régulière de l'avancée du travail de recherche et de réguler la survenue d'événements pouvant avoir un impact sur le projet. Ce comité sera également chargé de l'opérationnalisation de certaines formes de restitution, du type « action de formation » ou « journée d'étude ».

Le comité de suivi est composé de :

- Des responsables scientifiques du projet
- Deux représentants du Rectorat :
- Un représentant du groupe de travail « Tuteurs »

Le calendrier défini à l'article 3 pourra être complété en tant que de besoin, au fur et à mesure de l'avancée du travail

Article 3 – Organisation de la démarche de recherche collaborative

Groupe de travail CPE tuteurs : Au sein du groupe des CPE tuteurs, un sous-groupe de 5 CPE tuteurs volontaires pour participer au projet de recherche, sera constitué, fin juin 2019, par les responsables scientifiques, en concertation avec les représentants du Rectorat. Le Rectorat assurera, dans la mesure du possible, le maintien pour l'année 2019/2020, des berceaux de stage CPE des 5 établissements ainsi identifiés. Par ailleurs, le Rectorat informera officiellement les chefs d'établissement concernés du projet de recherche mené, afin de faciliter l'intervention de l'équipe de recherche au sein de l'établissement. L'équipe de recherche prendra ensuite contact avec les chefs d'établissement pour présenter le projet plus en détail, mieux appréhender le contexte de l'établissement scolaire et convenir des modalités d'intervention spécifique pour chacun des établissements concernés (calendrier, type d'observations, autorisation droit à l'image).

Calendrier du projet

Le volet expérimentation se déroulera en 2 phases :

Phase 1. Elaboration et expérimentation d'un dispositif de formation en situation de travail

Septembre 2018 à mars 2019 :

- Présentation du projet de recherche aux tuteurs de l'année 2018/2019
- Finalisation, avec les tuteurs, du référentiel de situations professionnelles significatives
- Elaboration, avec le groupe tuteurs, d'un dispositif de formation en situation de travail
- Pré-test de quelques situations identifiées auprès d'une dyade tuteur/CPES
- Entretiens exploratoires avec les CPES

Mars 2019 à août 2019 : Finalisation du protocole de recueil et d'analyse des éléments empiriques

Phase 2. (2019/2020) : Recueil des éléments empiriques

Juin-Septembre 2019 : Prise de contact avec les professionnels et CPE stagiaires ; constitution du groupe de travail final

Septembre 2019 à mai 2020 :

- 4 temps d'observation et d'enregistrement (audio/vidéo) de situations de travail, pour chaque dyade (octobre/décembre/février/avril)
- Entretiens avec les CPES et les CPE tuteurs

Article 4 – Modalités de restitution

EFTS présentera les avancées de la recherche collaborative :

- Juillet 2019 : Communication sur l'avancée du travail et régulation du dispositif
 - Présentation du référentiel des situations professionnelles significatives
 - Présentation du protocole de recueil des éléments empiriques
 - Présentation des établissements et tuteurs participants à la phase 2
- Mars 2021 : Présentation intermédiaire des résultats de l'étude

Un ou des avenants à la présente convention préciseront les valorisations envisagées de la recherche collaborative et les conditions de leur financement :

- La production de notes de synthèse, des documents à visée formative à destination des personnels
- L'organisation d'une journée d'étude au deuxième semestre 2022
- La réalisation et l'animation d'actions de formation dans le cadre du plan académique de formation (DAFPEN) auprès des personnels de direction et/ou des tuteurs pour accompagner les personnels dans un nouveau mode de pilotage et d'apprentissage des métiers

En fonction des actions de valorisation envisagées par avenant, des réunions de travail supplémentaires seront programmées.

Article 5 – Modalités du financement

Le dispositif de recherche-intervention se déroulera dans le cadre de la formation des tuteurs, prévue au plan académique de formation des personnels de l'Education Nationale (2 jours de formation).

Dans ce cadre, les frais occasionnés par les actions de formation prévues (rémunération des intervenants, frais de déplacement des intervenants et des participants, mise à disposition de salle) seront pris en charge par le RECTORAT.

Tout prolongement de l'étude, notamment l'organisation de journées d'études, fera l'objet d'un avenant.

Article 6 – Secret – Publications Article 6.1 - secret

Chaque PARTIE s'engage à ne pas publier ni divulguer de quelque façon que ce soit les informations scientifiques, techniques ou commerciales dites confidentielles de l'autre PARTIE, et notamment les connaissances antérieures appartenant à l'autre PARTIE dont elle pourrait avoir connaissance à l'occasion de l'exécution du présent contrat et ce, tant que ces informations ne sont pas accessibles au public. Cet engagement restera en vigueur pendant 5 ans à compter de la date de signature du présent contrat, nonobstant la résiliation ou l'arrivée à échéance de ce dernier.

6.2 - Publications

Tout projet de publication ou de communication par l'une des Parties portant sur les prestations du présent contrat devra être soumis pour accord à l'autre Partie pendant toute la durée du présent contrat et les 6 mois qui suivent son expiration. L'autre Partie fera connaître sa décision dans un délai maximum d'un mois à compter de la demande. A défaut de réponse, l'accord sera réputé acquis.

Ces stipulations ne pourront faire obstacle :

- ni à l'obligation qui incombe à chacune des personnes participant à la collaboration de produire un rapport d'activité à l'organisme dont elle relève, dans la mesure où cette

4

communication ne constitue pas une divulgation au sens des lois sur la propriété intellectuelle ;

- ni à la soutenance de thèse des chercheurs dont l'activité scientifique est en relation avec l'objet de la présente convention.

Article 7 – Données et résultats

Aucune des Parties ne peut revendiquer, du simple fait de la signature de la présente convention, des droits de propriété intellectuelle ou industrielle sur les résultats issus de recherches antérieures menées par l'autre Partie et leurs éventuelles valorisations.

EFTS s'engage à effectuer la prestation dans le respect des règles de déontologie liées à la recherche en sciences humaines.

Les méthodes utilisées lors de cette recherche-intervention seront utilisées par EFTS à titre non exclusif.

EFTS se réserve la possibilité de mettre en œuvre leur savoir-faire pour la réalisation de prestations de service analogues pour le compte de tiers. Les données et résultats de la recherche-intervention seront à propriété conjointe des PARTIES.

Article 8 – Durée

Le présent contrat est conclu à compter du 1^{er} septembre 2019 jusqu'au 30 juin 2021.

Il peut être renouvelé à la fin de cette période par un avenant qui précise notamment l'objet de cette prolongation ainsi que les modalités de son financement.

Nonobstant l'échéance du contrat ou sa résiliation anticipée dans les cas prévus à l'article "Résiliation", les dispositions prévues à l'article "Secret - Publications" et "Données et résultats" resteront en vigueur.

Article 9 – Résiliation

Le présent contrat peut être résilié de plein droit par l'une des PARTIES en cas d'inexécution par l'autre d'une ou plusieurs des obligations contenues dans ses diverses clauses. Cette résiliation ne devient effective que trois mois après l'envoi par la PARTIE plaignante d'une lettre recommandée avec accusé de réception exposant les motifs de la plainte, à moins que dans ce délai la PARTIE défaillante n'ait satisfait à ses obligations ou n'ait apporté la preuve d'un empêchement consécutif à un cas de force majeure.

L'exercice de cette faculté de résiliation ne dispense pas la PARTIE défaillante de remplir les obligations contractées jusqu'à la date de prise d'effet de la résiliation et ce, sous réserve des dommages éventuellement subis par la PARTIE plaignante du fait de la résiliation anticipée du contrat.

Le contrat est résilié de plein droit dans le cas où RECTORAT fait l'objet d'une procédure de redressement judiciaire ou de liquidation judiciaire, après mise en demeure adressée à l'administrateur, sous réserve des dispositions de l'article L.621-28 du code de commerce.

Le présent contrat est également résilié de plein droit en cas de cessation d'activité, dissolution ou liquidation amiable de RECTORAT.

Article 10 – Intégralité et limite du contrat

Le présent contrat, exprime l'intégralité des obligations des PARTIES. Aucune clause figurant dans des documents envoyés ou remis par les PARTIES ne peut s'y intégrer.

Article 11 – Invalidité d'une clause

Si une ou plusieurs stipulations du présent contrat étaient tenues pour non valides ou déclarées telles en application d'un traité, d'une loi ou d'un règlement, ou encore à la suite d'une décision définitive d'une juridiction compétente, les autres stipulations garderont toute leur force et leur portée. Les PARTIES procéderont alors sans délai aux modifications nécessaires en respectant, dans toute la mesure du possible, l'accord de volonté existant au moment de la signature du présent contrat.

Article 12 – Litiges

Le présent contrat est soumis aux lois et règlements français.
En cas de difficulté sur l'interprétation ou l'exécution du présent contrat, les PARTIES s'efforceront de résoudre leur différend à l'amiable.
En cas de désaccord persistant, les tribunaux compétents seront saisis.

Fait à Toulouse, le 26/11/2020.....en deux exemplaires originaux.

Pour le RECTORAT, le Recteur
Mostafa Fourar

Pour l'UT2J, sa présidente
Emmanuelle Garnier



Pour la Présidente
Vice-Présidente - Commission de la Recherche

Marie-Christine JAILLET
Marie-Christine JAILLET

Visa pour l'UMR EFTS
La Directrice
Cécile Gardiès

Cécile Gardiès

Annexe scientifique

L'unité Mixte de Recherche « Education, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS) est sous la tutelle de l'Université Toulouse - Jean Jaurès et de l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole.

L'UMR EFTS fédère l'ensemble des chercheurs en éducation de l'Université de Toulouse autour de problématiques de recherche spécifiques et complémentaires relatives aux processus d'éducation et de formation, au vécu et à la mise en œuvre du travail, à l'organisation et la diffusion des savoirs.

L'UMR EFTS fédère quatre entrées thématiques : Phénomènes didactiques ; Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage ; Professionnalisations EducationS ; Conduite et accompagnement du changement.

Présentation du projet

À la croisée des préoccupations des entrées « Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage » et « Conduite et accompagnement du changement », le projet de recherche objet de la présente convention, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation au sein de l'Université Toulouse - Jean Jaurès, s'intéresse aux apprentissages professionnels, en situation de travail, des conseillers principaux d'éducation stagiaires dans le cadre d'une formation en alternance établissement scolaire/INSPE.

L'enjeu du projet de recherche est double :

- Identifier les apprentissages professionnels des novices, les ressources professionnelles et les processus d'apprentissage mobilisés pour apprendre le métier, en situation de travail, en particulier lors des situations de co-activité avec les tuteurs
- Identifier le lien entre les interventions tutorales, en situation de co-activité tuteur/CPES et les apprentissages professionnels du CPES

La genèse du projet de recherche

La réforme de la formation des enseignants et CPE en 2013 a réintroduit le principe de l'alternance comme principe de formation : les enseignants et CPE novices sont ainsi placés à mi-temps en situation de travail réel, l'autre mi-temps étant consacré à la formation au sein des INSPE. Le principe de l'alternance intégrative est au fondement de ce nouveau dispositif de formation ; il suppose une articulation entre l'activité professionnelle au sein de l'établissement scolaire, et la formation, au sein de l'INSPE. Dans ce nouveau modèle, le stagiaire n'est plus uniquement accompagné par le tuteur de terrain, mais par un collectif professionnel, au sein d'un établissement qui devient un lieu de formation à part entière, dans une conception d'établissement apprenant. Dans ce contexte, la question de l'accompagnement à l'entrée dans le métier par le tuteur « établissement » et sa contribution au développement professionnel du stagiaire devient plus prégnante. Par ailleurs, le métier de CPE est confronté à une forte évolution contemporaine, ce qui ne va pas sans soulever des questions vives : comment former à un métier en changement, alors que ce changement n'est pas encore partagé par les professionnels eux-mêmes ?

Des études remettent en question la pertinence et l'utilité du format classique du conseil pédagogique post leçon et des auteurs discutent de l'intérêt de nouveaux formats de travail tuteur/stagiaire, dans des situations de co-activité professionnelle, au-delà de la situation rituelle de l'entretien-conseil post-leçon. **Ces formats envisagent la situation de travail comme situation de formation et de développement professionnel. Cette configuration sera l'objet d'étude du projet présenté.**

Le projet de recherche s'inscrit à la fois dans une démarche participative, en associant pleinement les acteurs de terrain dans l'élaboration du dispositif, et dans une démarche transformative, puisqu'il s'agira de proposer à un groupe de tuteurs CPE de modifier leur manière de concevoir le travail avec les CPE stagiaires, pour en étudier l'effet sur les apprentissages des stagiaires.

L'intérêt du projet de recherche pour le Rectorat

Cette étude, en contribuant à une meilleure connaissance et compréhension de la formation en situation de travail, représente un intérêt pour le Rectorat, à la fois au regard de la formation des CPE stagiaires et de celle des CPE tuteurs mais plus largement, au regard de la formation des professeurs lors de leur année de stage en établissement scolaire.

La dimension scientifique de cette collaboration contribuera à renforcer l'articulation entre la recherche et la formation continue des personnels, en produisant des résultats et des repères de nature à alimenter les dispositifs de formation des tuteurs des CPE et professeurs stagiaires, afin d'accompagner le changement des pratiques professionnelles

Enfin, la participation des tuteurs à cette recherche collaborative participera de leur professionnalisation en tant que tuteurs.

Annexe 4 La genèse du métier de CPE : un héritage historique intimement lié à l'histoire du système éducatif français

Le surveillant général est souvent regardé par les CPE comme un lointain ancêtre encombrant, un héritage dont la profession souhaiterait se défaire, voire occulter, pour ne plus avoir à se justifier, en creux, des missions assumées ou pas, et, au contraire, se définir en positif, à partir de ce qui constitue le cœur de métier (S. Condette, 2013). Pour autant, la compréhension de la spécificité de la fonction du CPE ne peut faire l'économie de ce regard sociohistorique, pour comprendre d'où vient le métier et mieux cerner ainsi les perspectives qui sont les siennes.

1.1 Une division des tâches à l'origine de la création du corps des surveillants généraux

La fonction de surveillant général apparaît dans le paysage des lycées au début du XIX^e siècle, intimement liée à celle des maîtres d'études. Elle est symptomatique d'une conception d'un système éducatif basée sur une division, voire un cloisonnement entre éducation et enseignement, cloisonnement renvoyant à une hiérarchie dans la noblesse des tâches assumées. Le règlement général des lycées du 10 juin 1803 définit les tâches du proviseur, du censeur et des maîtres d'études, mais ne dit rien alors d'un surveillant général (J.-F. Condette, 2014). Sous l'autorité du censeur, les maîtres d'étude sont chargés d'encadrer le travail personnel des élèves, d'assurer une surveillance continue à leur égard (durant les récréations, les repas, les promenades, la nuit), voire remplacer l'enseignant en cas d'absence. En somme, il s'agit d'une fonction visant à faciliter, in fine, l'acte d'enseignement, cette fonction se caractérisant par une grande promiscuité avec les élèves, et par un lourd horaire de travail (Tschirhart, 2007).

Ainsi, dès l'origine de la création du lycée napoléonien, un corps spécifique est créé pour encadrer la vie collective des élèves en dehors de la classe. Peu considérés par les élèves et leurs familles, mal rémunérés, soumis à « la précarité et l'arbitraire de l'administration » (Tschirhart, 2013, p. 86), les maîtres d'étude occupent alors la dernière position dans la hiérarchie des positions universitaires. Ces difficiles conditions de travail, associées à des perspectives d'évolution professionnelle relativement restreintes, conduisent peu à peu les maîtres d'étude à réclamer une évolution de leur position ; dans ce contexte, les lycées doivent alors faire face à une pénurie de maîtres d'études. Prenant la mesure de la fragilisation du pouvoir de l'université, le ministre de l'instruction Salvandy prend des dispositions visant à renforcer l'encadrement des lycées, en améliorant la qualification des enseignants et des maîtres d'études en leur permettant l'accès à d'autres corps (Tschirhart, 2013). Parmi celles-ci, un règlement général des maîtres d'études publié le 16 novembre 1847 vient préciser les contours et les responsabilités de cette fonction. Ce texte introduit officiellement le statut de surveillant général, et précise les responsabilités confiées à ce fonctionnaire, mais cette description demeure succincte : « les surveillants généraux sont les auxiliaires nécessaires du censeur. Ils sont chargés sous les ordres de ce fonctionnaire de diriger les maîtres d'études, de les aider de leur autorité et de leur expérience »¹. Cette définition de la fonction, en auxiliaire du censeur, entretiendra pendant de nombreuses années une confusion entre les missions du surveillant général et celles du censeur, notamment dans les établissements ne disposant pas d'un poste de censeur.

Il faut relever qu'il n'existe pas, à cette époque, de texte spécifiquement consacré au surveillant général, sa mission se définissant en creux, en fonction de celle d'autres acteurs (les

¹ Ordonnance du 20 décembre 1847 relative au règlement général des maîtres d'études de collège

maîtres d'études, le censeur). Il faudra attendre 1965, soit plus de 100 ans après la création du corps, pour qu'une circulaire de missions explicitement consacrée au surveillant général soit publiée par le ministère, devenu entre-temps ministère de l'Éducation nationale. Dans l'intervalle, pour mieux cerner les contours de ses missions, il faut partir « à la recherche du surveillant général » (Tschirhart, 2013, p. 88) en se reportant aux textes consacrés aux maîtres d'études puis aux répétiteurs : en effet, face au besoin croissant d'enseignants au cours du XIXe siècle, l'institution concentre ses interventions et évolutions législatives sur le corps des maîtres d'études et des répétiteurs, qui constituent le vivier principal pour recruter les enseignants. Il s'agit alors d'améliorer les conditions de travail et les perspectives d'évolution des maîtres d'études et maîtres répétiteurs afin d'alimenter le recrutement de professeurs. En particulier, certaines tâches jugées ingrates par les maîtres répétiteurs vont être peu à peu confiées aux surveillants généraux² (Tschirhart, 2013).

La manière dont nous désignons le monde a un effet sur celui-ci ; arrêtons-nous donc quelques instants sur l'expression « surveillance générale », que l'on pourrait qualifier d'expression totale. En effet, Focquenoy-Simonnet souligne qu'elle « révèle d'emblée deux caractéristiques fondatrices de ces personnels : leur mission principale, surveiller, et leur omniprésence dans l'établissement » (Focquenoy-Simonnet, 2014, p. 46). « Surveillance » renvoie clairement à la fonction de contrôle et d'encadrement des élèves, mais pourquoi générale ? S'agit-il d'avoir un contrôle panoptique, total (Foucault, 1975) sur l'ensemble de la vie des élèves au sein des établissements scolaires, à tout instant ? De fait, l'expérience de l'enfermement est une réalité pour les lycéens du XIXe siècle, « sous contrôle permanent » (Focquenoy, 2019).

Dans les faits, la fonction de surveillant général avait précédé le statut ; le texte de 1847 vient reconnaître, légalement, une fonction déjà existante pour lui donner un cadre minimum : en effet, dans les établissements à forts effectifs, un maître d'étude plus expérimenté est fréquemment désigné comme le « chef des maîtres d'études », pour seconder le censeur dans ses tâches d'encadrement des maîtres d'études, ou dans les établissements plus petits ne disposant pas de poste de censeur (J.-F. Condette, 2014).

Recruté sur liste d'aptitude, sur proposition du chef d'établissement, le candidat aux fonctions de surveillant général doit justifier d'une expérience a minima de cinq ans en tant que maître d'étude pour être nommé surveillant général, cette fonction devenant ainsi une évolution professionnelle pour les maîtres d'études. Placé sous l'autorité du censeur, le surveillant général organise et supervise le travail des maîtres d'études (qui prendront le nom plus noble de « maîtres répétiteurs » en 1853, pour les maîtres d'études de lycée et en 1887 pour les maîtres d'études de collège (Tschirhart, 2013)). A minima titulaires du baccalauréat (condition requise pour exercer en tant que maître répétiteur), un nombre croissant de surveillants généraux détient une licence, un titre qui constitue un moyen d'accès à l'enseignement et au censorat (Tschirhart, 2013). Ainsi, contrairement à l'image véhiculée par la littérature ou les œuvres cinématographiques, le surveillant général n'est pas un « âne bâté » (Condette, 2014, p. 28), mais s'inscrit dans une élite universitaire et culturelle : en 1900, seul 1,8 % de la population française est titulaire du baccalauréat (Condette, 2014).

La mission du surveillant général s'inscrit dès l'origine dans une fonction disciplinaire, mais il faudra pourtant attendre l'arrêté du 28 juillet 1884 sur le régime disciplinaire des lycées de jeunes filles (créés en 1880 par Camille See) pour que son cadre soit clairement défini : cet arrêté stipule que « la surveillance générale est spécialement chargée du maintien de l'ordre et de la discipline » (Tschirhart, 2013, p. 90). On appréciera le terme « spécialement », soulignant ici l'exclusivité de la charge de cette tâche disciplinaire, réservée aux surveillants généraux. Ainsi, la

² Par exemple la tenue du registre des récompenses et punitions, en 1890

« triste mission du surveillant général » (Rémy et al., 2010) est de faire régner l'ordre et la discipline dans l'établissement, en faisant respecter le règlement et en distribuant, le cas échéant, des punitions aux élèves contrevenants aux règles collectives (Rémy et al., 2010). Dès son origine, la fonction est largement contrainte par son contexte d'exercice et se trouve littéralement liée à l'établissement : astreint à loger dans l'établissement et ne pouvant s'en absenter sans l'autorisation du proviseur, le surveillant général est tenu au célibat et doit être, en permanence, au service et à la disposition de l'établissement. Malgré les évolutions notables que va connaître cette fonction, l'image d'une fonction rigide et disciplinaire demeure dans l'imaginaire collectif (Focquenoy, 2013).

1.2 L'impact de la réforme de la vie scolaire et disciplinaire : un élargissement des fonctions du surveillant général

Alors que l'institution fait peu à peu évoluer la situation des maîtres répétiteurs, à la fin du XIX^e siècle, le climat disciplinaire dans les collèges et lycées se dégrade : face à une discipline quasi militaire et à des conditions de vie à l'internat jugées indignes, un esprit de contestation et de révolte se développe chez certains élèves, donnant lieu à des incidents mémorables ; ainsi des mutineries lycéennes se produisent à Bordeaux, Toulouse, Paris en 1883 (Thiercé, 2001). Sous le ministère de Léon Bourgeois, l'administration scolaire engage une réflexion sur la discipline scolaire, dans le cadre d'une commission regroupant des enseignants et des inspecteurs généraux, mais ce groupe de travail tient à l'égard des personnels les plus fréquemment en contact des élèves, c'est-à-dire les répétiteurs et les surveillants généraux (Tschirhart, 2007). Cette réforme est un projet global, qui « touche à l'éducation tout entière sous ses trois aspects : éducation de l'intelligence, éducation du corps, éducation de la volonté³ ». Les conditions d'étude et de vie des élèves (notamment à l'internat) vont alors évoluer ; l'arrêté sur le Régime disciplinaire des lycées et collèges de garçons, promulgué le 5 juillet 1890, précise ces nouvelles orientations, qui tendent à une discipline assouplie, visant à faire comprendre les règles plutôt qu'à soumettre l'enfant. Il s'agit désormais de prendre en compte l'enfant et son développement. Ainsi, la circulaire du 7 juillet 1890 précise que « les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire », introduisant ainsi une réorganisation des études, autour desquelles s'organisait l'emploi du temps des élèves. Au détour de ce paragraphe, l'expression « vie scolaire » fait son apparition ; il s'agit de mettre en place une « vie scolaire » des élèves plus équilibrée, en faisant alterner les enseignements avec des activités éducatives (récréations, promenades, éducation physique). La circulaire du 15 juillet 1890 dessine les contours d'une évolution de la discipline, pour substituer à « la discipline purement répressive une discipline libérale ou préventive » (Tschirhart, 2013, p. 92). L'institution porte un regard très sévère sur les pratiques des surveillants généraux, qu'elle rend en partie responsables, avec les répétiteurs et les enseignants, de la dégradation du climat disciplinaire dans les lycées, par l'application d'une discipline avilissante. Le philosophe Henri Marion soutient explicitement cette position dans son rapport sur la « nouvelle éducation », dans lequel il critique l'autoritarisme du surveillant général et prône une éducation davantage libérale (Tschirhart, 2013). Les surveillants généraux sont donc sommés d'évoluer rapidement en assouplissant leurs méthodes.

Au début du XX^e siècle, le regard porté sur l'enfant et les attitudes à son égard évoluent (Prost, 1992). Cette transformation des conceptions en matière éducative s'inscrit dans le

³ Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique, supplément au n° 922 du 13 septembre, p. 415-427,

contexte d'une modernisation du système scolaire français, avec la réforme mise en œuvre en 1902 (Prost, 1968). Cette réforme a un impact direct sur les maîtres répétiteurs, que décrit J.-F. Condette (2014) : le service d'externat est séparé de celui de l'internat et un nouveau statut (surveillants d'internat) est créé, pour assurer l'encadrement et la surveillance des élèves à l'internat. Ainsi, les répétiteurs sont libérés de ce service et disposent par conséquent de davantage de temps pour se consacrer à leurs propres études, en vue du professorat. Les surveillants généraux doivent alors encadrer deux catégories de personnel, formant des équipes assez cloisonnées : les répétiteurs, qui sont aux côtés des élèves en journée et les surveillants d'internat, dont le service débute en fin d'après-midi. La réforme modifie par ailleurs le découpage des séquences horaires d'enseignement, pour passer de deux heures à une heure. Ce changement, en apparence anodin, va en fait générer un conflit entre censeurs ou principaux en collège, enseignants, répétiteurs et surveillants généraux, autour de la question de la surveillance des élèves durant l'interclasse, générée par cette nouvelle organisation. Ce conflit agit comme un « révélateur de l'indignité des tâches de surveillance » (J.-F. Condette, 2014, p. 25), les professeurs estimant que cette tâche n'est pas dans leurs fonctions tandis que les répétiteurs craignent, si celle-ci leur est attribuée, de se voir ramenés à des tâches de surveillance, dont ils souhaitent s'éloigner. Il faudra l'arbitrage du ministre Aristide Briand pour trancher et confier cette responsabilité aux enseignants, au regard des contraintes pesant sur les autres personnels.

Ces changements, qui invitent les établissements à prendre en charge la vie scolaire des élèves, sont l'occasion d'un élargissement des tâches du surveillant général, mais le tournant de la transformation essentielle de la fonction se situe davantage au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Dans l'intervalle, les contours de la fonction de surveillant général vont être lentement modifiés, au gré de l'évolution de la société et de l'école.

1.3 La transformation identitaire : vers le surveillant général éducateur et animateur

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, au cours de laquelle le conflit n'a pas fait de différence entre les classes sociales, la demande d'un système scolaire plus démocratique émerge, portée notamment par les Compagnons de l'Université Nouvelle (Prost, 1968). Le modèle qui prévalait jusqu'alors, scindé en deux ordres en fonction de l'appartenance à une classe sociale, ne correspond plus aux aspirations d'un peuple dont les hommes ont péri de manière identique dans les tranchées. Une lente mue du système scolaire débute dans l'après-guerre, pour transformer cette école en un système scolaire plus démocratique, accessible à tous, indépendamment de l'origine sociale. Ces évolutions ont des répercussions sur les personnels du service public d'éducation.

En 1937, le corps des répétiteurs est abrogé et deux corps sont créés pour assumer les missions d'encadrement et de surveillance des élèves : les maîtres d'internat (décret du 11 mai 1937) et les surveillants d'externat (décret du 27 octobre 1938). Cet emploi (maître d'internat ou surveillant d'externat (désormais MI-SE) a clairement un caractère temporaire, car la fonction ne peut être exercée au-delà de six ans, voire moins en cas de non-obtention de la licence dans un délai de 3 ans⁴. Ces nouveaux acteurs éducatifs sont de jeunes étudiants, qui, pour une grande partie d'entre eux, se destinent à l'enseignement ; aux côtés des surveillants généraux, ils vont jouer un rôle actif dans le changement des pratiques professionnelles et dans le climat des établissements scolaires (Rémy et al., 2010). Titulaires d'un baccalauréat, les MI-SE doivent être engagés dans la préparation d'une licence. Ce dispositif vise ainsi à soutenir les étudiants se

⁴ Décret du 11 mai 1937

destinant au professorat, en leur offrant un emploi temporaire compatible avec la poursuite de leurs études.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (1939-1945), plusieurs facteurs concomitants vont concourir à l'évolution de la fonction du surveillant général : le contexte économique et social de l'après-guerre ; le développement de l'enseignement technique ; l'essor des mouvements de l'éducation populaire (Tschirhart, 2013). Dans cette période d'après-guerre, trois types d'établissements scolaires coexistent : les cours complémentaires (il s'agit des futurs collèges d'enseignement général (C.E.G), peu nombreux, qui dispensent un enseignement de la 6^e à la 3^e pour préparer les brevets de premier et second cycle ainsi que le concours d'entrée aux écoles normales) ; les lycées classiques ou modernes, qui préparent au baccalauréat ; les lycées d'enseignement technique, qui conduisent au brevet technique, et les centres d'apprentissage qui vont devenir des collèges d'enseignement technique. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France a un besoin important d'une main-d'œuvre qualifiée pour participer à la reconstruction du pays : on assiste alors à un développement de l'enseignement technique, notamment des collèges d'enseignement technique pour soutenir cette qualification (Prost, 1968). Des surveillants généraux exercent dans les collèges et lycées techniques, mais il n'y a pas de poste de surveillant général en collège (Rémy et al., 2010).

Ce besoin de développement d'une main-d'œuvre qualifiée rencontre les aspirations sociales à une société plus démocratique, dans laquelle chacun doit avoir sa chance, notamment au travers d'un accès facilité à l'instruction. Dans un monde en reconstruction, où tout apparaît possible, chacun doit avoir la possibilité de prendre sa place, de faire évoluer sa place, sans être assigné à sa position et à sa classe sociale (Prost, 1968). Le plan Langevin-Wallon (1947) incarne cette aspiration à une société et une école démocratiques. Porteur d'objectifs ambitieux pour l'école, ce plan ne fut jamais appliqué, mais il pose des principes qui seront repris par la suite, par les réformes du système éducatif.

Au cours de la décennie suivante, l'économie française poursuit sa croissance économique, dans un contexte mondial en expansion et la nature des besoins en qualification évolue. Il s'agit désormais, dans les années 60, de former davantage de professionnels dans les secteurs tertiaires et secondaires et l'état considère alors que l'orientation des élèves ne doit plus être laissée au hasard, mais doit faire l'objet d'une intervention étatique, afin de répondre à des besoins économiques croissants. La prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans, en 1959, promulguée par la réforme Berthoin s'inscrit dans cette optique ; elle entraîne une explosion scolaire (L. Cros, 1961) et une augmentation rapide du nombre des C.E.G, pour scolariser les élèves au plus proche de leur domicile. Cette réforme prévoit notamment l'instauration d'un cycle d'observation de deux ans, pour tous les élèves, qui peut se dérouler dans les établissements primaires, secondaires ou techniques afin de pouvoir repérer les aptitudes des élèves et les orienter ensuite vers la voie de formation correspond le mieux à leurs aptitudes et aux besoins économiques du pays (Robert, 2010).

Dans les collèges d'enseignement technique (CET), beaucoup d'élèves sont internes, y compris durant les week-ends et les congés scolaires (les moyens de transport permettant aux élèves de regagner leur domicile sont restreints) : il faut donc occuper leurs temps libres, dans l'esprit des mouvements d'éducation populaire. Le surveillant général en CET assume de plus en plus le rôle de l'animateur, qui va organiser la vie des internes et proposer des activités socio-éducatives (Rémy et al., 2010). Une attention toute particulière est portée à l'organisation de la vie collective, qui est vue comme autant d'occasions d'apprentissages, à travers le groupe. La récente création du corps des MI/SE va permettre au surveillant général de se libérer des tâches de surveillance pour se consacrer ainsi à des tâches d'éducation et d'animation. Dans les pratiques, la fonction de « conseiller en éducation » est en germe, et ce terme commence

d'ailleurs à circuler dans la profession à ce moment-là⁵ (Rémy et al., 2010). Dans son ouvrage « Conseiller principal d'éducation, repères pour une histoire », Rémy (2017) décrit cette mue du surveillant général vers une fonction davantage tournée vers l'animation éducative et l'éducation. L'auteur précise que divers clubs apparaissent dans les établissements scolaires, au sein desquels peuvent s'instaurer un dialogue entre adultes et jeunes, favorisant un apprentissage de la responsabilité et de l'autonomie. En effet, ces activités fonctionnent sur le principe d'une cogestion élèves/adultes, autorisant ainsi une expérience progressive et encadrée de la responsabilité et de l'autonomie. L'auteur ajoute que ce principe de fonctionnement est considéré comme un instrument d'éducation, l'occasion pour l'élève de faire l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité dans un cadre sécurisé par les adultes. Par ailleurs, ces activités, auxquelles contribuent des enseignants, des maîtres d'internat améliorent notamment le climat dans les établissements scolaires, par les échanges entre adultes et élèves qui s'y déroulent. Les mouvements d'éducation populaire (tels que les CEMEA⁶, FOEVET⁷, FOL,⁸ etc.), prônant une pédagogie et des méthodes actives, vont jouer un rôle essentiel dans le développement de ces activités et de cet état d'esprit. Beaucoup de surveillants généraux sont engagés dans ces mouvements d'éducation populaire et encadrent, durant les congés scolaires, les séjours de jeunes dans les colonies de vacances. Dans l'esprit des mouvements de l'Éducation Nouvelle, des foyers socio-éducatifs (désormais FSE) sont créés dans les établissements, sur le statut associatif de la loi de 1901⁹, afin de donner un cadre juridique à ces activités¹⁰. Ces structures associatives, au sein de l'établissement scolaire, traduisent cette volonté de modifier les relations entre adultes et jeunes (Rémy, 2017).

Les surveillants généraux exerçant en CET, devenus éducateurs et animateurs de la vie scolaire, se sentent de plus en plus à l'étroit dans l'habit rigide du surveillant général, qui ne correspond plus à leur conception du métier. En revanche, les pratiques professionnelles des surveillants généraux exerçant en lycée ont peu évolué : la majorité du temps libre des élèves est occupé par l'étude et cela ne pose pas encore de problème pour ce public lycéen. Les pratiques professionnelles des surveillants généraux de CET sont innovantes, pour l'époque, et sont regardées avec mépris par les surveillants généraux de lycée, qui continuent à fonctionner sur un modèle autoritaire et répressif (Rémy, 2017).

Ainsi, contrairement à ce que l'imaginaire collectif peut laisser penser, le CPE a bien une double filiation (S. Condette, 2013) : le surveillant général, certes, mais également (et surtout, aurait-on envie d'écrire) l'éducation populaire. De manière surprenante, alors que les CPE se définissent aujourd'hui comme des éducateurs, cette dernière influence est oubliée, voire occultée, à la fois par certains partenaires du CPE, qui entretiennent à son égard la nostalgie du surveillant général responsable de l'ordre et de la discipline, mais par les professionnels eux-mêmes, à commencer par les candidats au concours, qui ignorent fréquemment cet héritage historique.

En 1965, un premier texte officiel exclusivement consacré au surveillant général est publié (près de 120 ans après la création du corps !) : la circulaire n° 65-419 du 17 novembre 1965 définit les contours des missions des surveillants généraux. Elle consacre un élargissement de leurs fonctions, et reconnaît l'évolution des pratiques engagées par les professionnels : tout en confirmant qu'il est le « responsable de l'ordre et de la discipline », cette circulaire leur confie

⁵ Notamment dans une lettre adressée par des éducateurs lyonnais au ministre de l'éducation nationale, appelant à un renouveau des pratiques éducatives (Rémy, 2017)

⁶ Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives

⁷ Fédération des Œuvres Éducatives et de Vacances de l'Enseignement Technique

⁸ Fédération des Œuvres Laïques

⁹ Loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association

¹⁰ Circulaire 68-513 du 19 décembre 1968, portant création des FSE dans les établissements scolaires

notamment l'organisation de la vie scolaire et surtout, ce qui est davantage novateur, une possibilité d'action pédagogique et éducative :

B. Action pédagogique et éducative

(...) Il (le surveillant général) a à connaître de toutes les activités qui s'exercent en vue de contribuer à l'éducation des élèves en dehors des heures de classe et est chargé, sous l'autorité du chef d'établissement, de les coordonner et de les animer (Circulaire n° 65-419 du 17 novembre 1965. Surveillants généraux : place et mission dans les établissements scolaires (lycées classiques, modernes, techniques, CES, CEG, CET)).

Ces nouvelles orientations concernent l'ensemble des surveillants généraux, quel que soit leur lieu d'exercice : si cette circulaire vient conforter et légitimer des pratiques existantes chez les surveillants généraux de CET, elle appelle en revanche un changement de pratiques professionnelles chez les autres surveillants généraux, notamment ceux exerçant en lycée général.

La massification du système scolaire à la fin des années 60 jouera finalement un rôle de catalyseur dans cette mue professionnelle, en contraignant l'ensemble des surveillants généraux à faire évoluer leurs pratiques, pour répondre aux besoins d'un nouveau public scolaire.

1.4 De la surveillance au conseil en éducation : l'émergence du conseiller d'éducation

L'unification du système éducatif, timidement débutée au lendemain de la Première Guerre mondiale, et véritablement enclenchée au lendemain du second conflit mondial, va s'accélérer avec la réforme Fouchet-Capelle, en 1963, qui crée les collèges d'enseignement secondaire (Prost, 1968). L'instauration d'un cycle d'observation par la précédente réforme Berthoin s'est soldée par un échec, car au final, on constate peu de mobilité des élèves entre les différents types d'établissements, malgré la création de classes passerelles : chaque structure conserve ses élèves, en particulier le primaire. La réforme Berthoin, qui visait à rapprocher les différents types de scolarisation, n'a pas atteint son but. Dans ce contexte, la réforme Fouchet-Capelle signe le début d'une mise en système de l'Éducation Nationale (Prost, 1979). La création du C.E.S ambitionne de répondre à l'augmentation rapide du flot de nouveaux élèves et introduit un changement structurel dans le système éducatif en introduisant l'idée d'une école moyenne de quatre années (avec un cycle d'observation de deux ans), suivi d'un cycle d'orientation de deux ans, s'adressant à tous les élèves. Au sein du C.E.S, trois voies de formation sont définies, pour trier et orienter les élèves en fonction de la poursuite d'étude envisagée (Lelièvre, 1994). Progressivement, les lycées perdent ainsi leurs premiers cycles, intégrés au sein des C.E.S et tous les élèves doivent suivre un enseignement de la sixième à la troisième au sein des C.E.S. Ce projet, qui a néanmoins rencontré de fortes résistances politiques, constitue une avancée majeure dans l'unification du système éducatif (Robert, 2010). À côté de ce nouvel établissement, le collège d'enseignement général (qui avait remplacé les cours complémentaires) perdure. Très vite, les différentes voies de formation au sein des C.E.S et C.E.G vont néanmoins reproduire un tri et une sélection, et les sixièmes et cinquièmes de transition au sein des C.E.S apparaissent comme des filières de relégation pour des élèves en difficulté scolaire (Prost, 2013).

Les travaux des sociologues, et notamment ceux de Bourdieu & Passeron (1970) révèlent que l'ambition d'une démocratisation de l'école n'est en fait pas atteinte : si l'accès à l'instruction s'est effectivement démocratisé, il s'agit davantage d'une massification du système, et ces travaux mettent cruellement en évidence le rôle de l'école dans la reproduction, et la légitimation des inégalités sociales, devenues des inégalités scolaires au prisme de l'expérience vécue à l'école (Bourdieu & Passeron, 1970). Si l'école a massivement ouvert ses portes, les programmes et les méthodes pédagogiques n'ont guère évolué, alors qu'elle accueille désormais un public hétérogène, qui n'est plus familier de la culture et des codes scolaires attendus par l'institution. La notion d'échec scolaire émerge alors, pour désigner le parcours scolaire des élèves qui n'entrent pas dans le moule proposé par l'école. Dans ce contexte, des voix se font entendre, à la fois dans le milieu enseignant appartenant à des mouvements pédagogiques novateurs (tels que les Cahiers pédagogiques, ou le GFEN¹¹) et dans le monde de la recherche, pour réclamer un changement des pratiques pédagogiques. Le colloque d'Amiens, en mars 1968, constitue un moment fort de cette réflexion pédagogique. Soutenus par l'administration de l'éducation nationale, chercheurs et enseignants appellent de leurs vœux une véritable rénovation pédagogique ; ils vont faire des propositions pour une pédagogie plus active, une école davantage ouverte sur le monde et des relations humaines basées sur la confiance et non une surveillance et un contrôle constants (Robert, 2010). Une formation initiale universitaire, commune à tous les corps d'enseignants, est réclamée, pour dépasser tensions et clivages entre les différents types d'enseignants. Si l'administration prête une oreille attentive aux propositions des « réformateurs d'Amiens » (Robert, 2010, p. 71) et annonce des évolutions, aucune mesure concrète n'émergera finalement de ce congrès, emporté dans le flot des événements de mai 1968.

Le mouvement étudiant de mai 1968, débuté à Nanterre, dénonce la discipline excessive, notamment dans les lycées, qualifiés de lycées-casernes ; il réclame un assouplissement des règles et une évolution des pratiques pédagogiques (Prost, 1992). En réponse à ce mouvement étudiant, qui s'inscrit de manière plus large dans une mobilisation sociétale de remise en cause de l'autorité, Edgar Faure, nommé ministre de l'Éducation nationale en juillet 1968, va prendre une série de mesures visant à introduire davantage de participation des usagers dans les établissements scolaires et universitaires¹² : délégués de classe, délégués parents au sein des instances, assouplissement des règlements intérieurs. Ces évolutions nécessitent de savoir instaurer un dialogue avec les élèves, pour instaurer une relation éducative avec les jeunes, au-delà de la seule transmission du savoir. Les surveillants généraux, notamment en CET, sont déjà engagés dans ces démarches éducatives depuis plusieurs années et ces changements institutionnels font écho à l'évolution de leurs pratiques professionnelles. La massification du système éducatif en introduisant de nouvelles problématiques éducatives (échec scolaire, chahut anémique...) va agir comme un accélérateur de l'évolution professionnelle des surveillants généraux, de plus en plus interpellés sur le domaine éducatif, pour prendre en charge un public en difficulté, et qui met l'école en difficulté.

Dans ce contexte, le terme de « surveillant général » ne convient plus à la fonction éducative qui est désormais attendue des surveillants généraux : ces derniers ne supportent plus leur titre, perçu comme une entrave à leur action, par sa connotation restrictive de surveillance et sanction, qui occulte le caractère éducatif de leur action (Rémy, 2017). Dans le contexte de mutation de mai 1968, les surveillants généraux réclament une modification de leur statut et un changement de dénomination. Après deux ans de négociations avec le ministère, leurs demandes aboutissent à la création d'un nouveau statut et à la création du corps des conseillers d'éducation (exerçant

¹¹ Groupe Français d'Éducation Nouvelle

¹² Nous ne nous intéresserons ici qu'aux évolutions dans le second degré, les évolutions de l'université n'ayant pas concerné directement les surveillants généraux

en CET ou en CES) et des conseillers principaux d'éducation (exerçant en lycée)¹³, promulgué par le décret 70-738 du 12 août 1970, qui met fin au recrutement des surveillants généraux.

Ce terme de « conseiller » ne résulte pas d'une irruption soudaine, mais circulait déjà, dès les années 1945, parmi les surveillants généraux de C.E.T engagés dans des démarches éducatives (Rémy, 2017). Si on assiste depuis les années 2000 à une « inflation » de pratiques se réclamant du conseil, dans tous les domaines professionnels (Lhotellier, 2001), ce terme était assez peu répandu dans les années 70. Cette fonction de conseil en éducation repose sur les conceptions éducatives portées par les mouvements de l'Éducation populaire et la volonté de modifier les rapports entre adultes et élèves au sein des établissements. Le terme de « conseiller » engage le métier sur la voie de la relation à autrui, fondé sur le dialogue et le souci éthique de l'autre. Lhotellier soutient que « le conseil est une question pour tous, dès que l'être humain s'interroge sur lui-même, ses projets, ses actes » (Lhotellier, 2001, p. 30) et qu'il « vise une problématique active de l'évènement dans l'existence, du rapport de l'évènement à l'environnement et au développement de la personne en situation » (Lhotellier, 2001, p. 31). Cette perspective apparaît particulièrement féconde en éducation, dont l'enjeu est de faire advenir un sujet libre, autonome et responsable. Le choix de ce terme ouvre sur des pratiques professionnelles radicalement différentes de celles des surveillants généraux.

Le décret de 1970 fixe le cadre d'intervention des CE-CPE et reconnaît l'évolution des pratiques professionnelles : « les CPE exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés de surveillance »¹⁴. Néanmoins, la définition de ce nouveau corps, classé dans la catégorie A, c'est-à-dire positionné comme un cadre, demeure assez vague et sa marge de manœuvre apparaît d'emblée réduite et contrainte par la relation au chef d'établissement ; l'article 4 du décret précise ses missions en quelques lignes :

Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. (Décret 70-738 du 12 août 1970, portant création du corps des CE CPE, article 4).

Ainsi, la fonction éducative du CPE est affirmée, dans la perspective d'un suivi des élèves. La création du corps des CPE peut apparaître comme une tentative de réponse de l'institution à la crise entre l'école et la société, pour faire face à des besoins nouveaux de dialogue et d'écoute, dans un souci d'éducation des jeunes. « Symbole du changement institutionnel » (S.Condette, 2013, p. 110), la fonction de CPE émerge dans un contexte de recul de l'autorité, de remise en question des notions de maintien de l'ordre et de la discipline établie. Contrairement au surveillant général, dont la mission de surveillance et de maintien de l'ordre était clairement définie, il ne s'agit plus uniquement de faire appliquer la règle, mais de faire comprendre la règle, et, plus tard, d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie en contribuant eux-mêmes à l'élaboration de ces règles. Au-delà, l'enjeu professionnel pour les CPE est d'accompagner des jeunes sur le chemin de l'autonomie, cette autonomie passant par une transmission de savoirs académiques, mais également par la formation de l'individu, du sujet, la formation du futur citoyen et futur professionnel. La pratique professionnelle des CPE

¹³ Se différenciant par le niveau de recrutement, l'un au niveau bac+ 2 ; l'autre au niveau bac + 3, les deux corps seront fusionnés en 1991, pour harmoniser un recrutement des CPE au niveau licence

¹⁴ Décret 70-738 du 12 août 1970, portant création du corps des CE CPE

s'inscrit donc d'emblée dans une démarche prenant en compte le jeune dans sa globalité, et pas uniquement en tant qu'élève et sujet apprenant.

Une première circulaire de missions, publiée le 12 août 1970, vient préciser les contours de l'action des CPE, mais le cadre horaire de l'exercice de la fonction n'est toujours pas limité : « la durée et l'horaire de leur service sont donc déterminés en fonction des besoins du service » (MEN, 1970), rendant ainsi les CPE taillables et corvéables à merci. Cette circulaire affirme la fonction éducative et d'animation du CPE, en particulier dans les associations socio-éducatives au sein des établissements scolaires, et insiste sur le dialogue constant que les CPE doivent savoir instaurer avec l'ensemble de leurs partenaires. Ce texte confie également aux CPE des « tâches de caractère pédagogique », notamment dans l'accompagnement du travail personnel des élèves en étude et dans l'évaluation des élèves. Il s'agit ici clairement d'un nouveau territoire pour le CPE, au-delà de l'encadrement et de la surveillance des élèves. Tout en soulignant « l'importance exceptionnelle » de leur rôle, la prescription à l'égard de ce professionnel demeure néanmoins lacunaire, le législateur l'explique dès le premier paragraphe : « il n'est pas souhaitable de délimiter à priori leur intervention non plus que la collaboration qu'ils ont à apporter aux chefs d'établissement au sein des équipes d'animation » (MEN, 1970). Ce flou originel, tout en offrant la possibilité aux professionnels d'habiter la fonction à leur manière, renforce leur dépendance au contexte professionnel et au chef d'établissement, qui peut déterminer son périmètre d'intervention.

Cette première circulaire de missions, tant attendue, déçoit pourtant fortement les CPE, car elle les ramène, dès les premières lignes, aux fonctions antérieures du surveillant général, en précisant qu'ils sont « héritiers à divers égards des surveillants généraux... », alors que les professionnels s'en sont peu à peu détachés (Rémy, 2017). Le texte insiste sur « la tâche particulière de veiller à la sécurité physique et morale des élèves » (MEN, 1972) en listant les différentes tâches afférentes. La préoccupation de l'ordre scolaire est bien là, même si le vocabulaire ministériel évolue. Ne se reconnaissant pas dans cette circulaire qu'ils jugent réductrice, les CPE vont se mobiliser, au travers des organisations syndicales et des associations professionnelles¹⁵ pour obtenir l'écriture d'une nouvelle circulaire de missions, plus précise, et davantage conforme à la réalité du métier exercé (Rémy, 2017). Il faudra attendre le 28 octobre 1982 pour que cette nouvelle circulaire définissant le « rôle et les conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et conseillers principaux d'éducation » voie le jour.

Ce texte est promulgué dans le contexte d'un système éducatif sous tension et en changement. En collège, face aux difficultés rencontrées par les élèves, une rénovation pédagogique est mise en œuvre. En lycée, de nouvelles problématiques éducatives émergent (phénomènes d'absentéisme, échec scolaire, violence scolaire) et suscitent une montée du malaise enseignant, face à un public de « nouveaux lycéens » (Dubet, 1991) ne maîtrisant pas les codes scolaires traditionnels. La création des zones d'éducation prioritaire, en 1981, impulse la politique de l'éducation prioritaire, censée rétablir l'équité et contribuer à garantir l'égalité des chances, dans les territoires les plus en difficulté, tant au plan social que scolaire (Rochex, 2016). Les premières lignes de la circulaire du 28 octobre 1982 relient explicitement l'évolution du système éducatif et les nouvelles problématiques éducatives à prendre en charge avec la redéfinition des missions du CPE, positionnant ainsi le CPE comme un acteur du changement, chargé d'accompagner ces évolutions. Les missions du CPE sont alors déclinées plus précisément dans trois domaines de responsabilités (le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative), traçant clairement la primauté de l'aspect éducatif de sa fonction. Le cadre horaire du travail du CPE est enfin délimité, mais un certain flou demeure dans la définition des missions : si un cadre général est

¹⁵ Association des conseillers principaux et conseillers d'éducation notamment

fixé, « les responsabilités peuvent varier dans leur forme selon la catégorie et les particularités de l'établissement »¹⁶, soulignant ainsi la nécessité pour le CPE de savoir s'adapter à son contexte de travail et aux problématiques locales, en la désignant à « géométrie variable » (Caré, 1994, p. 92). Cette circulaire donne par ailleurs une définition de la notion de la « vie scolaire », cadre général de l'activité du CPE : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel », ce qui ouvre sur une vaste mission. D'emblée, la préoccupation de la formation du sujet et de son épanouissement personnel est posée au cœur de la pratique professionnelle des CPE, bien loin de la préoccupation sécuritaire véhiculée par la précédente circulaire de mission. Là où la précédente circulaire évoquait « l'élève » (cité onze fois dans la circulaire de 1972), ce nouveau texte introduit le terme « d'adolescent », signifiant par là qu'il s'agit de considérer le jeune dans toutes les dimensions de son individualité. C'est un changement de paradigme, la reconnaissance officielle que le jeune existe, au-delà de l'élève, et qu'il faut le prendre en compte. L'institution attend désormais un professionnel engagé dans une posture réflexive, inscrivant son action dans une « perspective éducative, dans le cadre global du projet d'établissement » (MEN, 1982). Ces dispositions consacrent la dimension de l'accompagnement du jeune, dans un « positionnement au côté de l'utilisateur » (Buisson-Fenet, 2008).

Ce texte, plus conforme à l'évolution des pratiques professionnelles des CPE, correspond davantage aux attentes de la profession, malgré les zones d'ombre laissées par une prescription relativement floue. Un consensus professionnel autour de la définition du métier semble trouvé. Au travers de cette circulaire fondatrice de la professionnalité des CPE (Mikailoff, 2015) se dessine un métier polymorphe, aux contours larges (S. Condette, 2013), laissant ainsi l'opportunité à chacun des professionnels de l'interpréter en fonction de sa vision du métier et de son contexte professionnel. Pour autant, la transformation du métier ne s'arrête pas là, le législateur introduisant très rapidement des évolutions notables des missions des CPE, notamment sur le terrain pédagogique.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Buisson-Fenet, H. (2008). Usages de l'utilisateur et distinctions professionnelles : le cas des Conseillers Principaux d'Éducation. In T. L. Bianic & A. Vion (Éds.), *Action publique et légitimités professionnelles* (p. 145-159). LGDJ.
- Caré, C. (1994). *Le Conseiller principal d'éducation*. CRDP de Lille.
- Condette, J.-F. (2014). Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Recherches & éducatives*, 11, 17-38.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35, 105-131. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Cros, L. (1961). « L'explosion » scolaire. Comité universitaire d'information pédagogique.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Seuil.
- Focquenoy, C. (2013). *Du surveillant général au conseiller principal d'éducation : L'évolution d'une fonction éducative entre tensions et dynamismes. Déconstruction d'un mythe*. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2013), Montpellier.
- Focquenoy, C. (2019). Du surveillant général cerné par les murs au conseiller principal d'éducation, passeur de frontières. *Recherches en Éducation*, 36, 29-40.

¹⁶Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n° 82-482 du 28-10-82, Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et de conseillers principaux d'éducation.

- 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 & éducatives*, 11, 39-50.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Lelièvre, C. (1994). *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*. Nathan pédagogie.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil, délibérer pour agir*. S. Arslan.
- Mikailoff, N. (2015). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité : Étude compréhensive d'une posture en tension* [Thèse de doctorat, Université Aix Marseille]. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/tel-01278242>
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Armand Colin.
- Prost, A. (1979). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Armand Colin.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques*. Seuil.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.
- Rémy, R. (2017). *Conseiller principal d'éducation : Repères pour une histoire, 1945-1993 : acteurs et événements*. L'Harmattan.
- Rémy, R., Sérazin, P., & Vitali, C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Robert, A. D. (2010). *L'École en France de 1945 à nos jours*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Rochex, J.-Y. (2016). L'éducation prioritaire en France : Une histoire qui reste à faire. *Diversité*, 186, 22-29.
- Thiercé, A. (2001). Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120.
- Tschirhart, A. (2007). À l'aube de la vie scolaire. In A. Picquenot & C. Vitali (Éds.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (CRDP Académie de Dijon, p. 37-52).
- Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : Histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35, 85-103.

Annexe 5 Tableau de synthèse des modèles de formation des CPE

Modèle	Période	Conditions d'accès au concours	Opérateur de formation ante concours	Statut de la formation ante concours	Opérateur de formation post concours Niveau de décision	Durée de la formation post concours	Niveau de cadrage de la formation	Statut lauréat concours	Logique sous-tendant l'évolution de la formation
Expérience, période 1	Jusqu'en 1982	5 ans d'expérience dans le second degré Licence	Néant	Néant Expérience pratique	Local : Centres de formation implantés dans des lycées (resp proviseur)	1 année dont 24 semaines de formation théorique	Néant, variable en fonction des centres	Stagiaire en observation	Logique pragmatique (expérience du terrain)
Expérience, période 2	1982-1992	Licence Suppression de la condition d'ancienneté en 1986	CNED	Préparation épreuves concours	Académique : Mission Académique de Formation des Personnels	Forte réduction du volume : 6 à 8 semaines	National : Note de service 86303 du 14 octobre 1986, diversement suivie Cadrage faible	Stagiaire en responsabilité à temps plein	Logique utilitariste : répondre aux besoins des établissements dans un contexte de massification scolaire / répondre à la pénurie de personnels dans un contexte de massification Logique professionnalisante : Répondre aux besoins des CPE face aux nouvelles problématiques éducatives
Professionnalisation, période 1	1992-2009	Licence	IUFM (préparation concours) CNED (préparation concours)	Préparation épreuves concours	Académique : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres	1 année, alternance mi-temps IUFM, mi-temps établissement scolaire	National : circulaire 92-138 du 3/03/1992 et n°26 du 14/01/1994 Cadrage faible	Stagiaire en observation et pratique accompagnée, numéraire	Universitarisation-professionnalisation : Logique d'articulation savoirs théoriques/savoirs pratiques Entrée progressive dans le métier
Professionnalisation, période 2	2009-2012	Master 2	IUFM (master)	Universitaire et professionnalisante, avec des périodes de stage	IUFM	Forte réduction du volume de formation : 10 à 20 j	National : référentiel de compétences Exigence de validation des	Stagiaire en responsabilité à temps plein	Mastérisation-Alignement processus de Bologne (schéma LMD) Logique utilitariste

Modèle	Période	Conditions d'accès au concours	Opérateur de formation ante concours	Statut de la formation ante concours	Opérateur de formation post concours Niveau de décision	Durée de la formation post concours	Niveau de cadrage de la formation	Statut lauréat concours	Logique sous -tendant l'évolution de la formation
							compétences professionnelles		
Alternance intégrative	2013-2021	Master 1	ESPE	Universitaire et professionnalisante, avec des périodes de stage	ESPE	Une année, alternance mi-temps ESPE, mi-temps établissement scolaire	National : nouveau référentiel de compétences Nouvelle circulaire de mission	Stagiaire en responsabilité mi-temps	Logique d'articulation savoirs théoriques/savoirs pratiques, instauration d'un tutorat mixte ESPE/EN Entrée progressive dans le métier
Apprentissage en situation de travail	Depuis 2021	Session 2022, master 2	INSPE (master)	Universitaire et professionnalisante, avec alternance forte en M2	INSPE	En fonction de la formation antérieure Si master MEEF EE, 10j de formation	Fort : Référentiel de formation Cadrage national des contenus des master MEEF	Stagiaire en responsabilité temps plein pour les lauréats titulaires d'un MEEF EE Stagiaire en responsabilité mi-temps pour les titulaires d'autre M2	Formation en situation de travail en M2 Logique d'articulation savoirs théoriques/savoirs pratiques, Tutorat mixte INSPE/EN

Annexe 6 Synthèse relative aux conditions d'apprentissage en situation de travail

1 Activité et apprentissage : comment apprend-t-on au travail ?

Dans cette partie, nous explicitons la notion de « potentiel d'apprentissage » des situations de travail et dégageons des facteurs potentiels d'apprentissages (Mayen et Gagneur, 2017) en situation de travail.

1.1 Le potentiel d'apprentissage des situations de travail

À partir de la notion de situation potentielle de développement (Mayen, 1999), Mayen & Gagneur (2017) proposent d'analyser les situations de travail au regard de leur capacité à générer ou inhiber des apprentissages professionnels : « On appelle potentiel d'apprentissage d'une situation sa propension à induire, favoriser ou inhiber des activités constructives générant un développement » (Mayen & Gagneur, 2017, p. 73).

Il ne s'agit pas d'une caractéristique particulière de la situation, mais de la manière dont situation et individu interagissent. Sans être exhaustifs, les auteurs identifient des caractéristiques essentielles des situations déterminant leur potentiel d'apprentissage.

1.1.1 La présence de diagnostic à effectuer, de raisonnement à mobiliser

Être confronté à des situations demandant de raisonner au-delà de ce que le professionnel maîtrise, en mettant en œuvre notamment une démarche de diagnostic est générateur d'apprentissage. Cette question est intimement liée aux modalités de pilotage de l'organisation du travail en vigueur au sein de la structure : dans certaines entreprises, la prise en charge des situations les plus complexes est réservée aux professionnels jugés experts et les travailleurs considérés comme moins compétents sont confinés dans des tâches routinières, sur des compétences déjà maîtrisées. Les premiers continuent à apprendre de leur activité tandis que les seconds ne développent plus de nouvelles compétences, voire régressent dans leur capacité à faire face à de nouvelles situations professionnelles.

1.1.2 La variabilité de la situation

S'agit-il d'une situation routinière ou peut-elle prendre des formes très différentes ? Par exemple, pour un CPE, la situation de l'entretien avec un élève possède une très forte variabilité, en fonction du motif de l'entretien et de l'objectif visé : conduire un entretien dans le cadre de l'accompagnement et du suivi des élèves est très différent de conduire un entretien dans une situation de harcèlement. Être confronté à des situations soumises à des variations engage à sortir d'une pratique routinière et à enrichir une pratique professionnelle en l'adaptant aux caractéristiques de la situation rencontrée.

1.1.3 La possibilité d'interactions dans le travail

Il s'agit ici, en particulier, des interactions de tutelle pour les débutants, mais cela concerne, plus largement, la possibilité de pouvoir échanger sur le travail avec d'autres

professionnels. Un novice peut apprendre à exécuter des gestes professionnels et maîtriser une situation donnée, mais sans nécessairement accéder à une conceptualisation de l'action, c'est-à-dire sans comprendre les buts, les finalités de l'action, éléments essentiels pour savoir s'adapter aux variations de la situation et ne pas être dans une pratique stéréotypée. Ici il s'agit de la question du sens du travail, élément qui paraît primordial pour le métier de CPE, caractérisé par l'urgence du quotidien et par une certaine imprévisibilité des situations à prendre en charge. Ces interactions avec d'autres dans le travail peuvent dès lors contribuer à guider le travail.

Mayen & Gagneur (2017) invitent ainsi à envisager les situations de travail au regard de leur potentiel d'apprentissage et à veiller aux conditions favorisant le développement de ce potentiel d'apprentissage, pour faire de l'expérience du travail une expérience apprenante.

1.2 Les facteurs contributifs de l'apprentissage en situation de travail

Dans cette partie, nous nous plaçons dans la perspective de dispositifs de formation envisageant la situation de travail comme situation de formation (stages, formations en alternance, dispositifs de formation en situation de travail). Considérer les situations de travail comme moyen d'apprentissage nécessite de rendre le travail formateur. Cela implique des aménagements des situations de travail, au plan matériel, organisationnel, humain, en prenant en compte les facteurs facilitant les apprentissages.

À partir des recherches en didactique professionnelle et des travaux du courant du Workplace Learning, nous identifions trois types de facteurs, en interaction : des facteurs liés aux caractéristiques du travail à réaliser (des situations de travail), des facteurs matériels et sociaux liés à l'environnement de travail et des facteurs personnels liés à l'apprenant.

1.2.1 Les facteurs liés au travail à réaliser (nature et contraintes du travail)

Mayen & Gagneur (2017) évoquent l'importance d'une progressivité dans la complexité des tâches confiées. En rejoignant ici le concept de zone proximale de développement proposé par Vygotski (1985), il s'agit de confronter l'apprenant à des tâches qui demeurent à sa portée, tout en l'amenant à aller plus loin. Dans son étude auprès des maîtres d'apprentissage au sein de garages automobiles, Kunegel (2011) met ainsi en évidence des formats de participation progressifs (ou configurations de mise au travail), depuis l'observation de la tâche par le novice, jusqu'à la mise en situation de travail autonome. Les auteurs soulignent que cette mise au travail progressive n'est pas toujours possible selon les métiers, notamment dans les métiers de la relation à autrui, car la complexité se manifeste présente, d'emblée (ce qui est le cas du métier de conseiller principal d'éducation). D'autres modalités peuvent alors être mises en place pour réduire la complexité : observer un pair plus expérimenté, préparer la situation de travail avec le tuteur, conduire à deux la situation de travail. Ces formes de progressivité rejoignent ici la notion de « participation légitime », développée par Lave & Wenger (1991), qui évolue d'une participation périphérique à une participation pleine, centrale, en fonction de l'évolution des compétences du novice.

La confrontation à des incidents, des problèmes à résoudre constitue un paramètre important : ces événements, qui sortent du quotidien et de ce qui est déjà maîtrisé, obligent à raisonner et à faire autrement, en sortant d'une routine ordinaire. Les actions de diagnostic, qui contribuent aux opérations d'orientation de l'action et aux prises de décision sont potentiellement génératrices d'apprentissage, en conduisant le novice à aller au-delà de ce qu'il maîtrise (Mayen & Gagneur, 2017).

Dans la même perspective, les auteurs soulignent l'intérêt, au plan des apprentissages, de rencontrer de la diversité et de la variabilité dans les situations professionnelles. Cette

variabilité exige de penser et d'ajuster l'action, d'élaborer de nouvelles stratégies, et d'enrichir ainsi son répertoire de stratégies professionnelles, face à une classe de situations plus étendue. (Billett, 2009) rejoint Mayen et Gagneur sur ce point.

Selon Mayen & Gagneur (2017), la répétition et l'entraînement sont parfois oubliés des ingénieries de formation, or ils constituent des facteurs essentiels de l'apprentissage. Les auteurs insistent sur le caractère fondamental de la répétition pour consolider ou maintenir des compétences. Il s'agit ici de mémoriser des « routines, y compris des routines de suspension de l'action, de diagnostic et de contrôle » (Mayen & Gagneur, 2017, p. 80). Pour autant, les situations professionnelles ne sont jamais tout à fait les mêmes, il s'agit donc de « répétition sans répétition » (Ibid).

Enfin, un sentiment de sécurité est essentiel pour s'engager dans un apprentissage. L'apprentissage demande du temps, nécessite d'avoir le sentiment que le droit à l'essai ou à l'erreur est permis (en fonction des contextes professionnels, le droit à l'essai peut prendre des formes différentes, notamment quand il y a un risque pour l'intégrité et la vie humaine : simulation pour les métiers de la santé, l'apprentissage du pilotage d'un avion, par exemple). Dans les métiers à forte exigence productive, il s'agit également de pouvoir desserrer les contraintes temporelles, voire suspendre provisoirement les exigences de production.

1.2.2 Les facteurs liés à l'environnement de travail

Il peut s'agir d'éléments matériels, tels que la possibilité d'avoir accès à des ressources documentaires, qui jouent le rôle de ressources d'apprentissage face à une tâche (Billett, 2001), ou encore de facteurs humains, avec la possibilité d'interactions dans et sur le travail. Les facteurs liés à l'environnement, qu'il s'agisse d'éléments matériels ou sociaux, déterminent ce que Billett (2011) appelle l'« affordance » de la situation de travail. Selon Billett, la nature et la qualité des apprentissages réalisés en situation de travail dépendent (en grande partie) des modalités de participation au travail (*workplace participatory practices*), au travers du guidage par des pairs plus expérimentés et de la confrontation à des situations de travail variées. L'auteur insiste sur la possibilité d'être guidé, de manière directe ou indirecte par des professionnels expérimentés, notamment dans les situations où les savoirs professionnels reposent en partie sur des éléments de conceptualisation qui ne peuvent être repérés de prime abord par les novices et qui doivent être explicités, verbalisés pour être repérés et compris (on peut observer une activité, mais si on ne comprend pas les conceptualisations sous-jacentes, on est incapable de la reproduire).

En nous référant aux propositions de Vygotski (1985) relatives à la zone proximale de développement, et à celles de Bruner (1983) sur les interactions de tutelle, nous rejoignons Billet dans l'idée que l'environnement social peut jouer un rôle sur l'apprentissage. Pour des débutants, il peut s'agir d'interactions tutorales, dans le cadre d'un accompagnement formalisé (Mayen, 2000), de situations de co-intervention dans lesquelles il est possible d'interagir avec d'autres professionnels et d'échanger sur le travail. Au-delà de la relation tutorale, bénéficier d'une inscription dans un collectif, associé et impliqué dans la démarche de professionnalisation, qui permet les échanges et qui transmet des connaissances, sera un élément facilitant pour un débutant (Mayen & Gagneur, 2017). D'une manière plus large, pour tous les professionnels, quelle que soit leur expérience, les échanges sur le travail, dans le cadre d'espaces de discussion sur le travail, des temps de debriefing sur le travail sont des occasions d'apprentissage (Pastré, 2011) Cela rejoint ici la notion de communautés de pratiques développée par Lave & Wenger (1991). Nous avons précédemment abordé ces éléments plus en détail (cf 3.5).

Pour autant, la richesse de l'environnement de travail, en termes d'opportunités de participation et d'apprentissage, ne suffit pas pour apprendre : Billett évoque l'importance des

facteurs personnels de l'apprenant et insiste sur la « dualité constitutive des apprentissages en situation de travail » (Billett, 2009).

1.2.3 Les facteurs personnels, liés à l'apprenant

L'engagement de l'apprenant dans la situation de travail est l'un des éléments déterminants au regard de l'apprentissage : Billett (2009) soutient que les apprentissages en situation de travail sont déterminés à la fois par les opportunités de participation offertes par l'environnement de travail (c'est-à-dire les activités et les interactions avec les autres, qu'il appelle « pratiques participatives ») et par l'engagement de l'individu dans l'activité de travail. L'auteur insiste sur l'agentivité de chaque individu, qui le conduit à s'engager, de manière plus ou moins active, dans les situations et les opportunités d'apprentissage, en fonction du sens, de l'adéquation avec des valeurs ou projets personnels et de l'intérêt porté à la situation de travail par l'apprenant. Billett fait ainsi la différence entre la maîtrise (qui relèverait d'un engagement superficiel et ne faciliterait pas, par la suite, une mobilisation volontaire et délibérée du savoir acquis) et l'appropriation, qui conduit les individus, par leur engagement fort, à faire sien le savoir construit, à l'intérioriser. Les différences individuelles dans le rapport au savoir sont ici en question. L'intentionnalité de l'apprenant constitue alors une dimension essentielle des apprentissages en situation de travail.

Cet engagement de l'apprenant rejoint les conditions des apprentissages intentionnels, précisés par Kahneman (2012) et rappelés par Mayen & Gagneur (2017). Kahneman (2012) s'est intéressé à la manière dont l'homme prend des décisions et aux biais affectant ces prises de décisions. L'auteur identifie deux systèmes de pensée, système 1 et système 2, qui correspondent à deux registres de pensée. Le système de pensée 1 est rapide, intuitif, émotionnel, et relève d'événements mentaux qui se produisent de manière automatique et nécessitent peu d'effort (résoudre une opération élémentaire du type « 2 + 2 », comprendre une phrase simple dans sa langue natale, par exemple). À l'inverse, le système de pensée 2 est plus lent, plus réfléchi, soumis à davantage d'opérations de contrôle et requière donc davantage d'efforts, d'attention et de concentration. Il est mobilisé quand nous devons prendre des décisions plus complexes. À l'appui de cette approche, Mayen & Gagneur (2017) précisent qu'un apprentissage rationnel « suppose attention, conscience, systématisme, contrôle et suspension des compréhensions trop rapides. Il suppose aussi la mobilisation de formes d'activités cognitives exigeantes » (Mayen & Gagneur, 2017, p 77). Il s'agit donc d'inhiber le système de pensée 1, prompt à réagir de manière intuitive, et d'activer, de manière volontaire, le système 2, plus lent, plus réfléchi, qui permet d'envisager ce qui, à priori, peut paraître contre-intuitif. Un apprentissage effectif, conscientisé et ambitieux, ne peut advenir qu'à cette condition.

Il est possible de synthétiser ces facteurs dans le tableau infra :

Tableau 1 : Facteurs contributifs de l'apprentissage en situation de travail, d'après Mayen et Gagneur (2017) et Billett (2001,2016)

Facteurs liés au travail à réaliser	Facteurs liés à l'environnement de travail	Facteurs personnels (liés à l'apprenant)
<ul style="list-style-type: none"> - Progressivité des tâches confiées - Confrontation des incidents (élaboration d'un diagnostic) - Variabilité et diversité des situations de travail - Répétition et entraînement - Sécurisation et droit à l'erreur 	<ul style="list-style-type: none"> - Accès à des ressources documentaires - Possibilités d'interaction dans et sur le travail - Qualité des interactions sociales (tutorat) - Inscription dans un collectif engagé dans une démarche de professionnalisation - Espaces de discussion sur le travail - Opportunités de participation 	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement dans la situation de travail - Engagement dans l'interaction tutorale

Références bibliographiques

- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand (Éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, Trad.). Presses Universitaires de France.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1 - système 2 : Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : Une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, 28, 70-83.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.

Annexe 7 :Communication au colloque CIDEF : Vers un référentiel de situations professionnelles pour le métier de conseiller principal d'éducation

Claude JAVIER

Université Toulouse Jean Jaurès Laboratoire EF7S (Éducation Formation Travail Savoirs)

Claude.javier@univ-tlse2.fr

Résumé

L'étude présentée ici vise l'identification des situations professionnelles significatives (SPS) du métier de conseiller principal d'éducation. Ferron, Humblot, Bazile et Mayen (2006) définissent les SPS comme les situations au cœur du métier, qui nécessitent la mobilisation de compétences clés. L'identification de ces SPS constitue un enjeu pour une meilleure connaissance du métier et pour la formation à ce métier.

En s'appuyant sur ce cadre, l'étude s'est déroulée en deux temps : une phase exploratoire a contribué à recueillir des SPS par des entretiens à propos du travail auprès d'un échantillon de professionnels confirmés ; sur la base de ces SPS, une phase confirmatoire s'est adressée à l'ensemble des CPE d'une académie, afin d'élaborer un référentiel de SPS. Si l'ensemble des SPS sont confirmées, l'étude montre que le fait d'avoir été tuteur a une influence sur le jugement porté par les CPE sur les situations professionnelles dont un débutant doit faire l'apprentissage.

Mots-clés : CPE- situation professionnelle-changement-référentiel

Introduction

L'étude présentée s'inscrit dans le cadre plus large d'une thèse en sciences de l'éducation portant sur les apprentissages professionnels des conseillers principaux d'éducation (CPE) novices en situation de travail. Le CPE est un acteur éducatif exerçant dans les établissements scolaires du second degré, chargé de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (MEN, 2015). Les missions de ce professionnel ayant évolué de manière notable depuis sa création, l'identification des situations professionnelles constituant le métier est un enjeu premier, avant d'étudier ce que les débutants apprennent, dans ces situations professionnelles. Cette communication présente les situations professionnelles significatives du métier, identifiées au cours de la phase de travail exploratoire de la première année de thèse.

Problématique

En mouvement constant depuis sa création, le métier de CPE a récemment connu des évolutions significatives, encadrées par la publication de textes officiels (référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en 2013, circulaire de missions des CPE en 2015). Contrairement à ce que la profession avait pu observer jusqu'alors, ces nouvelles prescriptions ne viennent pas conforter une évolution « bottom-up » des pratiques professionnelles des acteurs mais leur demandent, au contraire, d'effectuer un

déplacement en investissant de nouveaux territoires d'expertise (Vitali, 2014). A l'entrée en éducation marquée par la création du corps des CPE, pour remplacer les

surveillants généraux (MEN, 1972, 1982), ont succédé « l'entrée en pédagogie » (MEN, 1989) et enfin « l'entrée en politique » (Denny, 2015), à laquelle invite le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. La récente circulaire de missions des CPE positionne désormais ce professionnel sur le domaine de la politique éducative de l'établissement et non plus uniquement sur les aspects fonctionnels et organisationnels auxquels la circulaire historique du 28 octobre 1982 le cantonnait, concernant l'établissement scolaire. Ainsi, les CPE sont désormais clairement interpellés à la fois dans leur rôle de conseiller auprès de la communauté éducative (en particulier auprès du chef d'établissement) et dans un rôle pédagogique actif, qui les amène à concevoir et animer des séances de formation avec les élèves, en co-animation avec les enseignants, ou pas.

Dans ce contexte, la question de la formation des novices devient une question critique : comment former à un métier en changement, alors que ce changement prescrit par l'institution ne correspond pas toujours aux pratiques réelles des acteurs exerçant le métier ?

Par ailleurs, en dépit des tentatives de clarification apportées par les textes institutionnels, le métier de CPE demeure encore mal connu des autres acteurs des établissements scolaires, voire méconnu (Triby, 2014), ce qui conduit parfois les CPE à faire l'expérience de l'assignation de tâches ne relevant pas de leurs fonctions (Cadet, Causse et Roche, 2007) : entre l'injonction à répondre à l'urgence des imprévus du quotidien et la nostalgie de certains enseignants ou chefs d'établissements de la figure ancestrale du surveillant général, responsable du maintien de l'ordre et de la discipline dans les établissements scolaires (Condette, 2013), les CPE tentent de faire face à l'évolution de leurs missions tout en préservant le cœur historique de leur métier, c'est-à-dire la relation éducative et l'accompagnement des élèves (Mikailoff, 2016). Un paradoxe peut être ici souligné : si ce professionnel de l'éducation est en général bien identifié par les élèves, les parents et l'ensemble des acteurs éducatifs de l'établissement scolaire, la représentation que chacun de ces interlocuteurs se fait de ses missions est assez variable (Barthelemy, 2005) et la réalité des situations professionnelles qui sont celles d'un CPE reste finalement assez floue pour les membres de la communauté éducative. Cette question demeure un point aveugle dans la connaissance du métier, peu d'études ayant documenté les situations professionnelles constitutives du métier de CPE.

Contribuer à l'élaboration d'un référentiel des situations professionnelles significatives du métier

Construire un référentiel des situations professionnelles, c'est savoir dépasser la perception première, voire la connaissance première que l'on peut avoir du métier, pour mettre à jour les « *principales caractéristiques agissantes de ces situations* » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) ainsi que les ressources mobilisées par les professionnels pour agir. Le terme de référentiel est employé dans de nombreuses disciplines et il est aujourd'hui largement utilisé dans le domaine de l'éducation et de la formation (Cros et Raisky, 2010), avec parfois des significations diverses. Les définitions du terme de « référentiel » dans les disciplines qui l'emploient permettent néanmoins de dégager un sens commun : « *Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à de systèmes sociaux* » (Cros et Raisky, 2010, p 107). Ainsi, avoir des repères communs, par le biais d'un référentiel est un appui pour construire du sens collectif ; s'agissant d'un métier dont les situations professionnelles sont à ce jour peu définies, il y a là un enjeu de connaissance et de compréhension du métier, de nature à nourrir les logiques de formation.

Mayen (2012, p 62) définit une situation de travail à partir de trois principaux critères :

- « 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...)
- 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 »

Une situation professionnelle peut ainsi être définie par ses composantes, c'est-à-dire sa fonction, les buts à atteindre, les tâches à effectuer, les objets sur lesquels il faut agir, voire qu'il faut transformer et enfin les moyens et ressources à disposition. S'agissant des caractéristiques d'une situation professionnelle, l'auteur précise que « la situation peut être considérée comme le système des caractéristiques agissantes pour une catégorie de professionnels déterminés » (Mayen, 2012, p 64), la part agissante de la situation étant constituée « 1/ de ce qui s'impose et relève de ce qu'on pourrait appeler les nécessités externes ; 2/ de ce qui résonne singulièrement pour une catégorie de personnes et pour une personne singulière » (Mayen, 2012, p 64). Mayen souligne ici le lien indéfectible, l'interaction entre l'environnement et l'activité du professionnel agissant dans cette situation.

Néanmoins, pour un domaine d'activité professionnelle, il existe un nombre indéfini de situations, comment sélectionner dès lors les situations significatives pour le métier ? S'inscrivant dans une démarche de didactique professionnelle, Ferron, Humblot Bazile, et Mayen (2006) mobilisent une typologie des situations professionnelles, en les différenciant en fonction de leur nature et de leur degré de complexité. Ainsi ils distinguent les situations représentatives, les situations emblématiques et les situations critiques, avec des recouvrements possibles entre les trois catégories, l'ensemble de ces situations constituant les situations professionnelles significatives du métier (SPS).

Les SPS sont regroupées par domaines de compétences, selon la nature des ressources mobilisées et la finalité visée ; elles sont peu nombreuses et rendent compte de situations que les professionnels reconnaissent comme particulièrement révélatrices de la compétence professionnelle. L'Observatoire des métiers¹⁷, dans son rapport d'avril 2015 sur « Les métiers de la vie scolaire », précise : « Il s'agit donc d'activités-clés qui, si elles sont maîtrisées par le titulaire de l'emploi, suffisent à rendre compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail. Les SPS sont au coeur du métier. Autrement dit, quel que soit la structure ou l'organisation où exerce le titulaire de l'emploi, ces activités-clés sont présentes » (p 25)

Les situations représentatives (Ferron et al., 2006) sont caractérisées par leur fréquence ; il s'agit là des situations de base, les plus couramment identifiées, quelque soit le contexte d'emploi, ce qu'on pourrait appeler le noyau du métier. Ce ne sont pas nécessairement les situations les plus complexes, ni des situations critiques. Tout professionnel doit pouvoir les maîtriser, et dans un parcours professionnel de formation, ce sont celles qui seront abordées en premier lieu.

Les situations emblématiques du métier, quant à elles, sont celles qui signent la reconnaissance de l'appartenance au métier, la participation à une communauté professionnelle (Ferron et al., 2006). Ce ne sont pas obligatoirement des situations très fréquentes mais elles sont fondamentales dans la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant et pour sa socialisation professionnelle.

Enfin, les situations critiques¹⁸: la situation est dite critique de par son niveau de

¹⁷ Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

¹⁸ Il s'agit de situations « critiques » au regard de la formation et de l'évaluation, des situations peuvent être critiques d'un point de vue économique ou social mais ce n'est pas l'enjeu ici

complexité et les compétences plus complexes à mettre en œuvre, qui ne sont pas nécessairement maîtrisées par tous. Il s'agit souvent d'une situation ordinaire qui dérive, avec apparition d'un problème, pour lequel la solution est à inventer, ou qui requière un diagnostic et la mobilisation de connaissances avant d'agir ; les situations critiques font la différence entre un professionnel compétent et un autre (Ferron et al., 2006). Il y a ici un enjeu fort d'apprentissage et de formation sur les situations critiques car elles sont porteuses des exigences cognitives les plus élevées et liées à l'ensemble des situations du métier (Ferron et al., 2006).

En s'inscrivant dans cette démarche, il s'agit donc dans cette étude, d'identifier les situations représentatives, emblématiques et critiques du métier de CPE, pour proposer un référentiel des situations professionnelles significatives du métier.

Méthodologie : un recueil de données en deux temps

Cette étude s'est déroulée en deux temps et combine une approche qualitative (phase exploratoire) avec une approche quantitative (phase confirmatoire).

Le recueil des situations représentatives, emblématiques et critiques

Dans une démarche qualitative, une première phase exploratoire a permis de recueillir des situations professionnelles significatives du métier de CPE, en conduisant des entretiens semi-directifs à propos du travail d'un CPE. Pour cela, quatre CPE exerçant dans des contextes variés (collège, lycée, lycée professionnel, avec ou sans internat) et trois formateurs, eux-mêmes CPE, de trois académies différentes, ont été interviewés. Il s'agit de professionnels très expérimentés (trois femmes et quatre hommes, ancienneté professionnelle entre 14 et 27 ans), âgés de 41 à 54 ans. Le métier de CPE étant fortement contraint par le contexte d'exercice professionnel (Barthelemy, 1999), le choix du panel des professionnels a été guidé par le souci d'avoir une représentativité des différents contextes d'exercice pour un CPE. Tous les paramètres constituant des contraintes pour l'exercice du métier (la politique éducative de l'établissement, le climat scolaire, le style de pilotage du chef d'établissement, par exemple) n'ont pu néanmoins être pris en compte.

Les entretiens semi-directifs ont été conduits en se basant sur un guide d'entretien construit à partir des caractéristiques des situations professionnelles dites représentatives, critiques ou emblématiques, telles que Ferron et al., (2006) les définissent ; ce guide d'entretien a été adapté à l'échantillon, suivant la fonction exercée par les professionnels interviewés (formateur ou CPE en exercice). Ainsi, au cours des entretiens, les professionnels ont été amenés à s'exprimer sur :

- les situations professionnelles le plus fréquemment rencontrées, que l'on confie rapidement à un débutant (situations représentatives)
- les situations professionnelles caractéristiques du métier, qui signent l'appartenance au métier en permettant d'être identifié comme étant « du métier » (situations emblématiques)
- les situations professionnelles qu'un débutant ne peut apprendre seul, qui nécessitent un diagnostic, une mobilisation de connaissances, et qui permettent de faire la différence entre un professionnel expert et un autre qui le serait moins (situations critiques).

Ces entretiens ont été retranscrits verbatim, pour conduire une première étape d'analyse des données reposant sur une démarche d'analyse de contenu manuelle, dans une visée compréhensive (Bardin, 1997). Une première lecture flottante des entretiens a ainsi permis d'identifier les thématiques abordées par les professionnels, représentatives de

situations professionnelles. Pour cette première phase de catégorisation, le choix des termes pour désigner les situations professionnelles évoquées est resté au plus près du discours des professionnels interviewés. Au cours de cette lecture, les entretiens ont été découpés en unités de sens, correspondant aux grandes thématiques abordées par les professionnels et révélatrices de situations professionnelles. A l'issue d'une seconde lecture, ces situations ont été classées dans les catégories de situations retenues pour conduire ce travail : les situations représentatives, les situations emblématiques et les situations critiques, en se basant sur une grille d'analyse constituée des thématiques du guide d'entretien.

L'identification de SPS faisant consensus

Cette phase exploratoire a ensuite été suivie d'une étude confirmatoire et complémentaire des résultats de l'analyse de contenu des entretiens, auprès des CPE de l'académie de Toulouse, pour repérer les SPS faisant consensus dans la population sollicitée. Pour cela, sur la base des SPS identifiées dans la phase exploratoire, et complétées par des situations professionnelles issues du prescrit¹⁹, un questionnaire a été élaboré, à partir des critères permettant d'identifier les SPS (la fréquence, la complexité, la prise en compte d'aspects prospectifs du métier, ou répondant à des nécessités politiques, règlementaires, stratégiques, sociales ou éducatives (Ferron et al., 2006) (Tableau 1).

Tableau 1- Les critères des SPS

	Nature de la situation professionnelle	Critères
Situations professionnelles significatives	Situations représentatives	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence - Indépendance au contexte professionnel (présent dans tout type d'établissement) - Situation confiée à un débutant
	Situations critiques	<ul style="list-style-type: none"> - Complexité de l'apprentissage - Expérience requise - Niveau d'attente de la hiérarchie (<i>Criticité liée à la situation, facteurs externes</i>) - Nécessité de connaissances ou opérations de diagnostic (<i>Criticité liée à la situation, facteurs internes</i>) - Distinction entre un professionnel expert et un autre
	Situations emblématiques	<ul style="list-style-type: none"> - Situation caractéristique du métier - Sentiment d'appartenance au métier

Le questionnaire comprend 9 questions fermées, déclinées en sous-questions pour chacune des situations professionnelles proposées. Elles ont été élaborées à partir des caractéristiques des situations représentatives, emblématiques, critiques, afin d'évaluer, pour chaque situation professionnelle proposée, les critères présentés ci-dessus.

L'objectif étant de repérer les situations faisant consensus ou pas, une échelle de Likert a été utilisée, afin de recueillir le jugement des CPE interrogés sur les situations professionnelles. La possibilité de répondre « ne sait pas » a été offerte aux participants, pour éviter les réponses par défaut.

Trois questions ouvertes avaient vocation, le cas échéant, à compléter le recueil des SPS réalisé dans le cadre de la phase exploratoire. Enfin, six questions ont contribué à

¹⁹ le métier de CPE ayant fortement évolué, les situations évoquées par les professionnels interviewés ne recouvrent pas nécessairement l'intégralité des situations professionnelles du métier

contextualiser le public répondant (âge, sexe, expérience professionnelle en tant que CPE, contexte professionnel d'exercice, expérience en tant que tuteur).

Le questionnaire a été saisi sur Lime Survey, application permettant de réaliser des questionnaires en ligne et a été testé auprès de deux CPE. Il a été administré du 4 juin au 12 juillet 2018, aux 551 CPE de l'académie de Toulouse, en utilisant, avec l'accord de l'autorité hiérarchique (Inspection établissement et vie scolaires), une liste de diffusion par mail.

Profil des répondants

113 réponses valides ont été recueillies. La population de référence étant constituée de 551 CPE, le taux de réponse est de 20,5%.

L'échantillon est majoritairement féminin (72,6% de femmes, pour 27,4 % d'hommes), ce qui correspond à la réalité sociologique de la profession, et est constitué de professionnels expérimentés, voire très expérimentés (64,4% ont plus de 10 ans d'ancienneté, 13,3% entre 5 et 10 ans). La majorité des répondants a plus de 35 ans (45,1 % a entre 45 et 50 ans et 30,1% entre 35 et 44 ans). Ces professionnels exercent essentiellement en collège (60,2%), mais 20,4% sont affectés en lycée général ou technologique et 19,5% en lycée professionnel. 40,7% des répondants exercent dans un établissement avec internat et seuls 8% exercent en éducation prioritaire. Plus de la moitié (55,3%) travaille au sein d'une équipe de 2 à 5 CPE, tandis que 44,2% exercent seuls au sein de leur établissement scolaire. Enfin, 43 CPE (38% de l'effectif) ont eu une expérience en tant que tuteur.

Résultats

Les résultats de la phase exploratoire

Cette phase a permis de recueillir un large panel de SPS, recouvrant les domaines de compétences des CPE, puisque neuf situations ont été identifiées en tant que situations représentatives (par exemple l'organisation du travail des assistants d'éducation), tandis que quinze situations critiques émergent des discours des professionnels (par exemple la conduite d'entretien avec les élèves). Le nombre de situations emblématiques est plus réduit (sept situations identifiées) : Les professionnels interrogés, prolixes sur les situations représentatives et critiques, ont eu plus de mal à s'exprimer sur les situations emblématiques, comme s'il leur paraissait difficile d'identifier ce qui caractérise vraiment le métier, ce qui le singularise. Certaines situations apparaissent à la fois dans deux voire trois catégories ; ainsi la conduite d'entretien avec les élèves apparaît à la fois comme une situation représentative et emblématique du métier, tout en étant une situation critique. Le tableau ci-après présente l'intégralité des situations présentées, avec en gras, les situations relevant de deux ou trois catégories.

Tableau 2- Identification des situations professionnelles significatives

Les situations représentatives	Les situations emblématiques	Les situations critiques
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation 2. L'organisation du travail des assistants d'éducation 3. L'analyse des situations d'absentéisme (travail individuel) 4. L'analyse en équipe des situations éducatives 5. Le dialogue avec les parents 6. La médiation enseignants/élèves 7. L'accueil des élèves 8. La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités) 9. Les entretiens éducatifs avec les élèves 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'organisation du service de vie scolaire 2. L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement 3. La conduite d'entretien avec les élèves 4. L'analyse des situations éducatives (travail individuel) 5. Le dialogue avec les parents 6. La conception de projets éducatifs 7. La coordination et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La formation des assistants d'éducation 2. La régulation de l'équipe vie scolaire 3. L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation 4. La gestion des conflits entre élèves 5. La conduite d'entretien avec les élèves 6. L'analyse des situations d'absentéisme 7. L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques 8. L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers 9. Le conseil sur la résolution de situations critiques 10. Le diagnostic de son contexte professionnel 11. La contribution à l'élaboration de la politique éducative 12. La participation à l'élaboration du projet d'établissement 13. La conception de séances pédagogiques en direction des élèves 14. La planification de son travail 15. La gestion des imprévus

Résultats de l'étude confirmatoire

Nous présentons ici uniquement l'analyse des questions fermées, l'étude des questions ouvertes étant encore en cours.

Stratégie de présentation des résultats

Le format de cette communication implique une présentation synthétique, pour repérer, tout d'abord, les situations qui font globalement consensus, ou pas, pour les trois catégories de situations. Puis, les résultats obtenus pour certaines situations qui paraissent remarquables sont détaillés.

Pour chacun des critères retenus pour définir les trois catégories de situations, la médiane et le mode des réponses obtenues pour chacune des situations professionnelles proposées ont été calculés, en utilisant le logiciel d'analyse statistique SPSS. Pour cette étape, les items de l'échelle de Likert ont été recodés sous format numérique (de la valeur 1 pour « pas du tout d'accord » à la valeur 4 pour « tout à fait d'accord »). La réponse « ne sait pas » est codée par la valeur « zéro »²⁰ ; pour la question portant sur la fréquence des situations, l'échelle de Likert varie de « jamais » à « plusieurs fois par jour » et a été codée de 0 à 5.

Les situations représentatives : des situations qui font globalement consensus

Excepté **la médiation enseignants/élèves**, la quasi-totalité des situations professionnelles proposées fait consensus, sur les trois critères retenus pour caractériser les

²⁰ 55 sous-questions sur un total de 113 ont recueilli quelques réponses « ne sait pas », avec un nombre d'occurrences très faible de 1 (26 sous-questions sur 55) à 7 (2 sous-questions sur 55).

situations représentatives (Tableau 3). De manière majoritaire, les professionnels affirment qu'un CPE rencontre ces situations dans tout type d'établissement (mode 4, fréquence du mode supérieure ou égale à 73,5 %) et qu'elles sont relativement fréquentes (fréquence hebdomadaire pour l'analyse des situations d'absentéisme, que ce soit de manière individuelle ou en équipe). Ils sont globalement plutôt d'accord avec l'idée qu'elles peuvent être confiées à un débutant (mode 3 ou 4, fréquence du mode supérieure ou égale à 44 %).

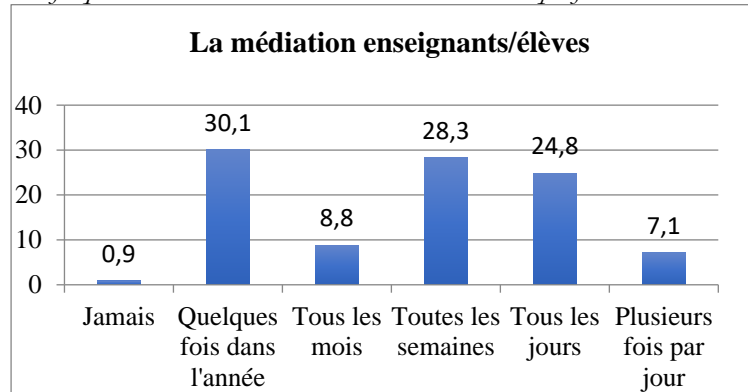
Tableau 3- Synthèse des résultats- Situations représentatives

Situations professionnelles	Critères définissant une situation professionnelle représentative								
	Présent dans tout type d'établissement (de 0 à 4)			Situations confiées à un débutant (de 0 à 4)			Fréquence (de 0 à 5)		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation	4	4	96,0	4	4	66,4	4	4	45,1
L'organisation du travail des assistants d'éducation	4	4	97,3	3	3	44,2	4	4	42,5
L'analyse des situations d'absentéisme (travail individuel)	4	4	80,5	3	4	49,6	3	3	50,4
L'analyse en équipe des situations éducatives (cellule de veille, GPDS, etc...)	4	4	73,5	4	4	56,6	3	3	50,4
Le dialogue avec les parents	4	4	85	3	3	57	4	4	56,6
La médiation enseignants/élèves	4	4	60,2	3	3	57	3	1	30,1
L'accueil des élèves	4	4	89,4	4	4	68,1	4	4	47,8
La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)	4	4	85	3	4	56	5	5	53,1
La conduite d'entretiens avec les élèves	4	4	89,4		4	55,8	4	4	50

En revanche, les jugements sur la médiation enseignants-élèves sont plus partagés. Si cette situation apparaît comme une situation professionnelle relativement habituelle (60,2 % tout à fait d'accord et 31 % plutôt d'accord, avec l'idée qu'elle se retrouve dans tout type d'établissement), elle est malgré tout bien moins fréquente que les autres situations (Figure 1).

Figure 1- Fréquence médiation enseignants/élèves (en %)

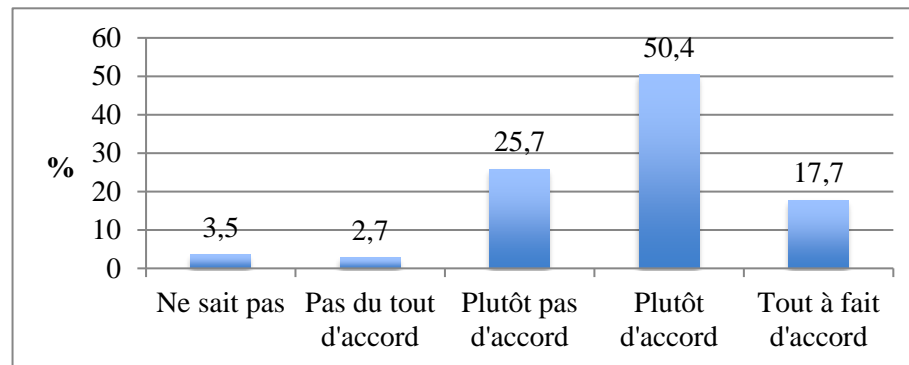
« A quelle fréquence un CPE rencontre-t-il les situations professionnelles suivantes ? »



Par ailleurs, les répondants sont plus partagés sur la possibilité de confier ce type de situation à un débutant. En effet, ils sont 68,1 % à être « tout à fait » ou « plutôt d'accord » avec cette idée, mais 28,4% d'entre eux expriment un avis contraire (Figure 2).

"Passée une phase d'observation, les situations professionnelles suivantes peuvent être confiées à un.e CPE stagiaire : "

Figure 2- La médiation enseignants/élèves

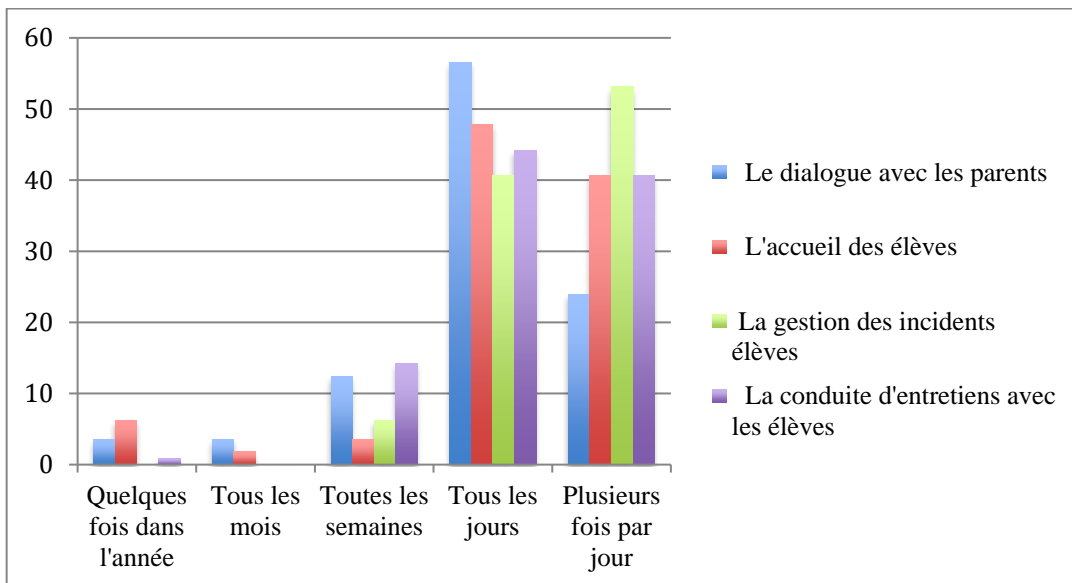


Parmi les situations représentatives, des situations sont plus chronophages que d'autres

Les situations relatives à la relation éducative avec les élèves apparaissent très fréquentes dans le quotidien des CPE pour une grande majorité des professionnels sollicités (Figure 3). Ainsi, 93,8 % d'entre eux s'accordent à dire que la gestion des incidents élèves se produit quotidiennement ou plusieurs fois par jour ; 85,5% d'entre eux affirment que l'accueil des élèves est une situation qui se répète tous les jours ou plusieurs fois par jour ; enfin, la conduite d'entretien avec les élèves est citée à une fréquence quotidienne ou pluri-quotidienne par 84,9 % des interviewés. Ces trois situations sont les plus citées dans la catégorie « plusieurs fois par jour », ce qui rend compte de leur poids dans le quotidien des CPE. Le dialogue avec les parents, qui s'inscrit dans le travail d'accompagnement éducatif

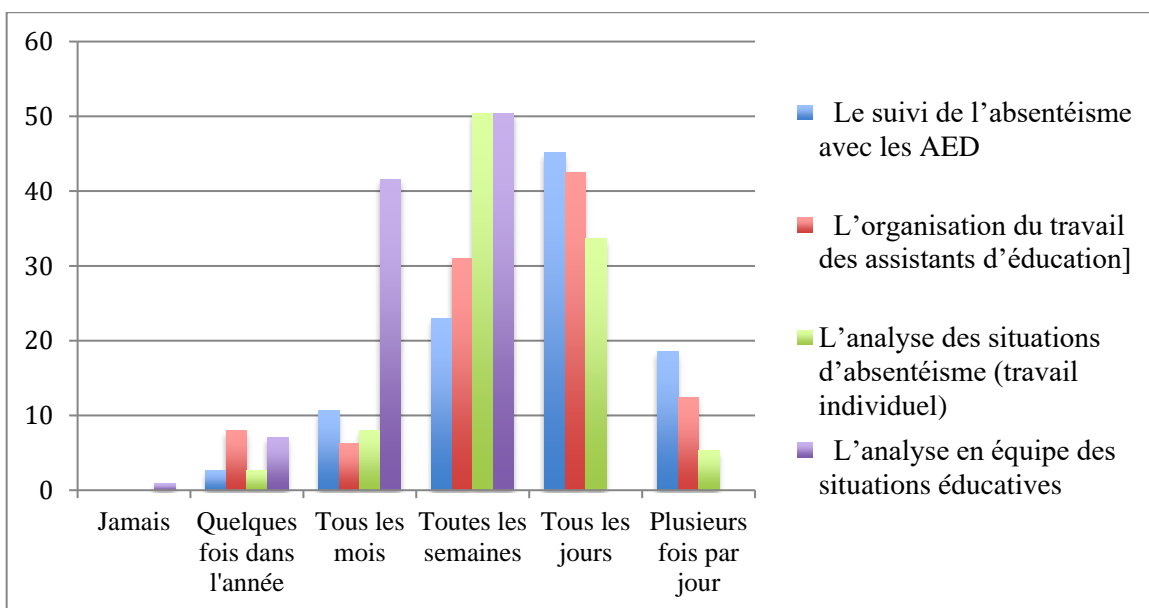
des élèves, est également très présent : 80,5% des professionnels répondent que cette situation se présente tous les jours ou plusieurs fois par jour.

Figure 3- Fréquence des situations professionnelles (en %)



Viennent ensuite les situations professionnelles liées au pilotage de l'équipe vie scolaire (Figure 4) : le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation (63,7% tous les jours ou plusieurs fois par jour) et l'organisation du travail des assistants d'éducation (57,8 % tous les jours ou plusieurs fois par jour). En revanche, la fréquence de l'analyse des situations d'absentéisme, dans sa dimension de travail individuel du CPE, est hebdomadaire, pour 50,4% des CPE. Seuls 33,6 % d'entre eux disent y consacrer du temps tous les jours.

Figure 4- Fréquence des situations professionnelles (en %)

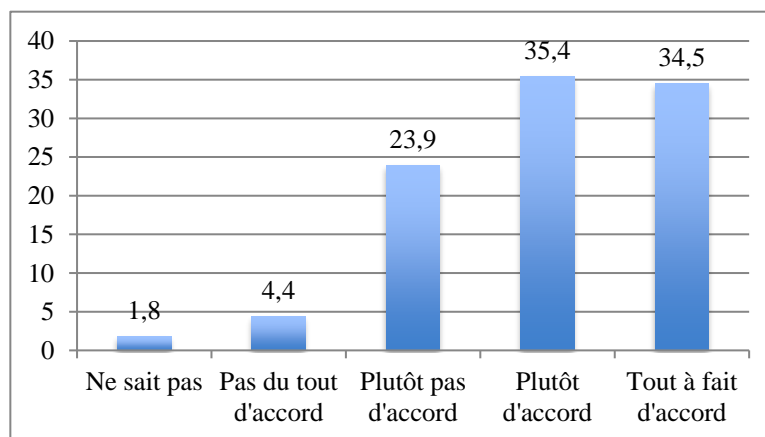


Les situations critiques

Le tableau « Synthèse des résultats- Situations critiques » (Tableau 4 en annexe) montre que sur le critère « professionnel compétent »²¹, toutes les situations proposées, excepté deux d'entre elles (la conception de situations pédagogiques et l'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation), font consensus (médiane = 4 ; mode = 4 ; fréquence de 50 à 87,6 %) : selon les professionnels interviewés, pour bien faire son métier, un CPE doit donc maîtriser l'ensemble de ces situations. D'une manière générale, les professionnels sont d'accord pour dire que ces situations nécessitent, avant d'agir, de faire un diagnostic ou de mobiliser des connaissances. En revanche, la gestion des imprévus est la situation professionnelle faisant le plus controversé (médiane = 3 ; mode = 3 ; fréquence du mode = 35,4) quant à la nécessité de mobiliser des connaissances avant d'agir ou de faire un diagnostic, 28,3 % de l'échantillon estimant que cela n'est pas nécessaire (Figure 5).

"Les situations suivantes demandent, avant d'agir, de faire un diagnostic ou nécessitent de faire appel à des connaissances" :

Figure 5-Nécessité de connaissance pour la gestion des imprévus » (en %)

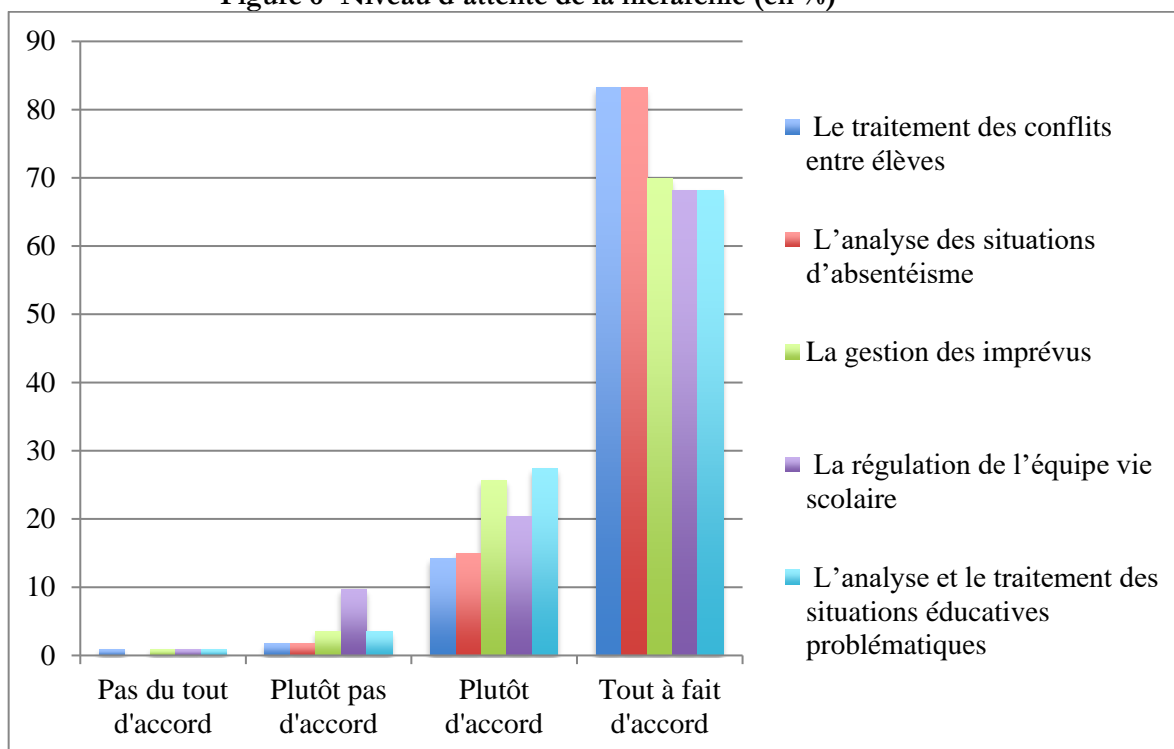


Quand les CPE sont interrogés sur les situations professionnelles faisant l'objet d'une attente plus élevée de la part du chef d'établissement, la quasi-totalité des situations proposées, excepté la conception des séances pédagogiques, est perçue comme relevant d'une attente forte de la hiérarchie, mais à des degrés divers (Figure 6). Ils citent, en majorité, l'analyse des situations d'absentéisme (83,2 % tout à fait d'accord) et le traitement des conflits entre élèves (83,2 % tout à fait d'accord) ; puis, la gestion des imprévus (69,9 % tout à fait d'accord), la régulation de l'équipe vie scolaire (68,1% tout à fait d'accord), l'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques (68,1% tout à fait d'accord).

²¹ Question posée : « Pour chacune des situations, indiquez votre degré d'accord avec la proposition : Pour bien faire son métier, un CPE doit maîtriser les situations professionnelles suivantes »

"Concernant l'activité professionnelle d'un.e CPE, un chef d'établissement a une attente plus élevée sur les situations professionnelles suivantes :"

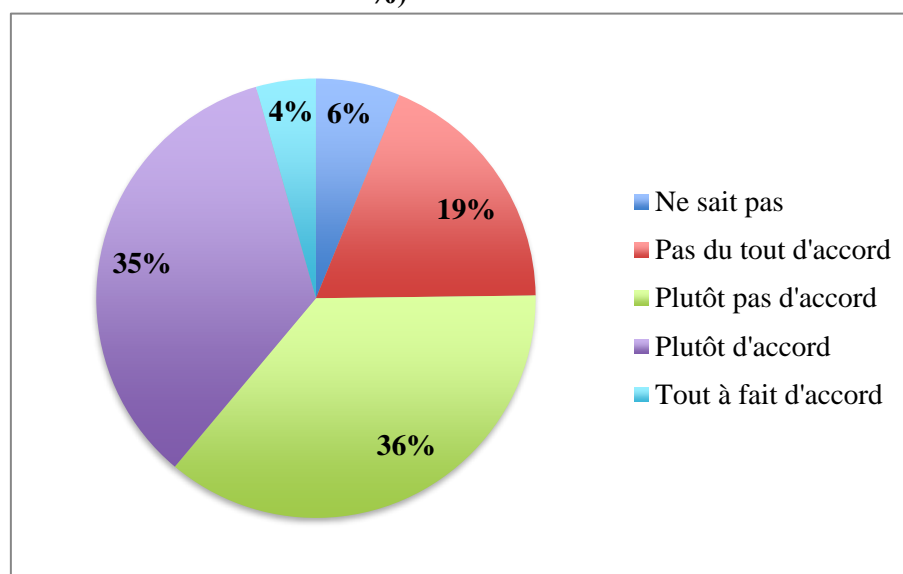
Figure 6- Niveau d'attente de la hiérarchie (en %)



En revanche, peu d'attente est perçue concernant la conception des séances pédagogiques en direction des élèves (Figure 7).

"Concernant l'activité professionnelle d'un.e CPE, un chef d'établissement a une attente plus élevée sur les situations professionnelles suivantes :"

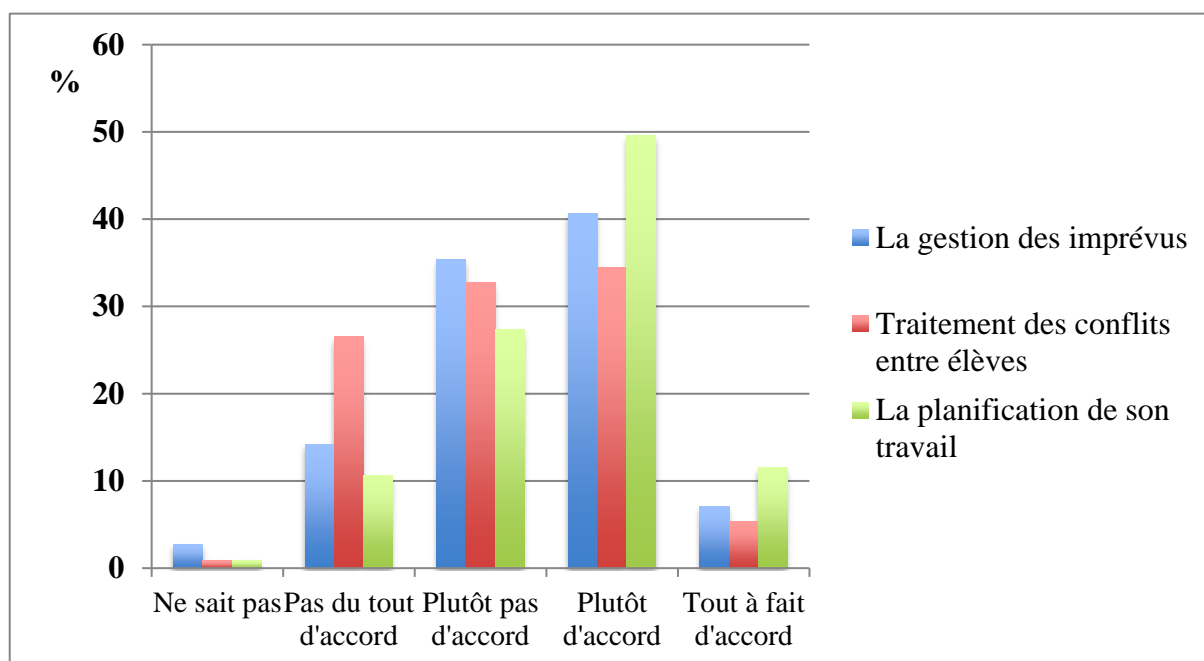
Figure 7- Niveau d'attente de la hiérarchie pour la conception de séances pédagogiques (en %)



La plupart des situations proposées ne paraissent pas pouvoir être apprises seules (médiane=3 ; mode = 1 ou 2 ; fréquence du mode comprise entre 35 et 50 %), confirmant ainsi leur complexité d'apprentissage ; en revanche, les avis sont plus partagés concernant la gestion des imprévus, la planification de son travail et le traitement des conflits entre élèves, qui sembleraient, davantage que les autres, pouvoir être apprises par les débutants, sans un accompagnement explicite (Figure 8).

Un.e CPE stagiaire peut apprendre seul, sans l'aide d'une tierce personne, à faire face aux situations professionnelles suivantes :

Figure 8- « Apprendre seul »



Concernant les situations critiques, la plupart des situations proposées font donc consensus dans le groupe, sur l'ensemble des critères retenus. En revanche, la gestion des imprévus, de la planification de son travail et de la conception de séances pédagogiques font davantage controversé, sur un ou plusieurs des critères, tout en pouvant être retenues en tant que situations critiques.

Les situations emblématiques

Les réponses des professionnels valident l'ensemble des situations proposées en tant que caractéristiques du métier (médiane = 3 ou 4 ; mode = 3 ou 4, fréquence du mode compris entre 50 % et 93 %) ou signant l'appartenance au métier (médiane = 4 ; mode = 4, fréquence du mode compris entre 62 % et 93 %) (Tableau 5).

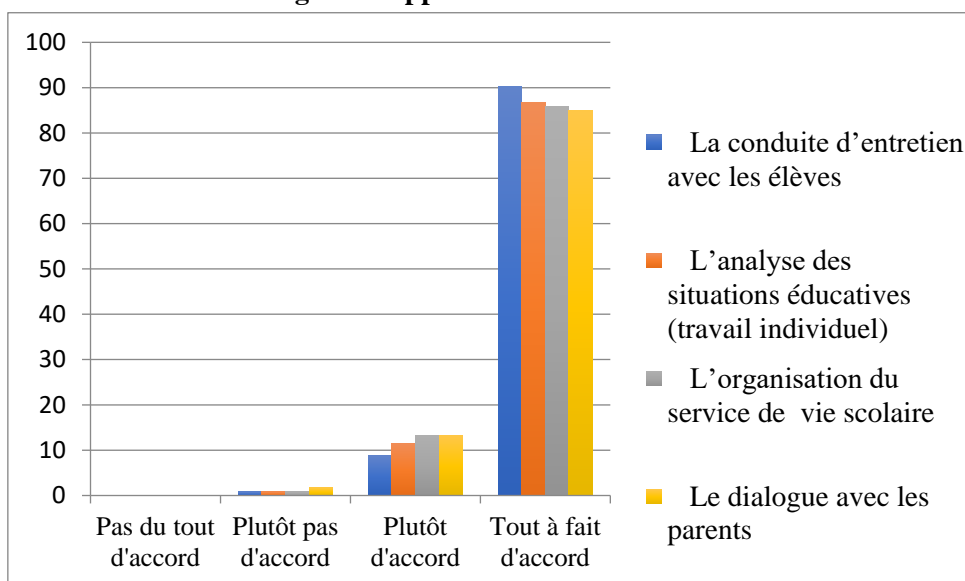
	Critères définissant une situation professionnelle emblématique					
	Situation caractéristique			Appartenance au métier		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
L'organisation du service de vie scolaire	4	4	92,9	4	4	85,3
L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement	4	4	50,4	4	4	61,9
La conduite d'entretien avec les élèves	4	4	85	4	4	90,3
L'analyse des situations éducatives (travail individuel)	4	4	71,7	4	4	86,7
Le dialogue avec les parents	4	4	82,3	4	4	85
La conception de projets éducatifs	4	4	60,2	4	4	78,8
La coordination et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté	3	3	46	4	4	66,4

Tableau 5- Synthèse des résultats- Situations emblématiques

En particulier, l'organisation du service de vie scolaire, la conduite d'entretien avec les élèves et le dialogue avec les parents apparaissent comme des « situations phare » : plus de 85 % des CPE interrogés affirment « se sentir vraiment CPE » quand ils prennent en charge l'une de ces situations professionnelles (Figure 9).

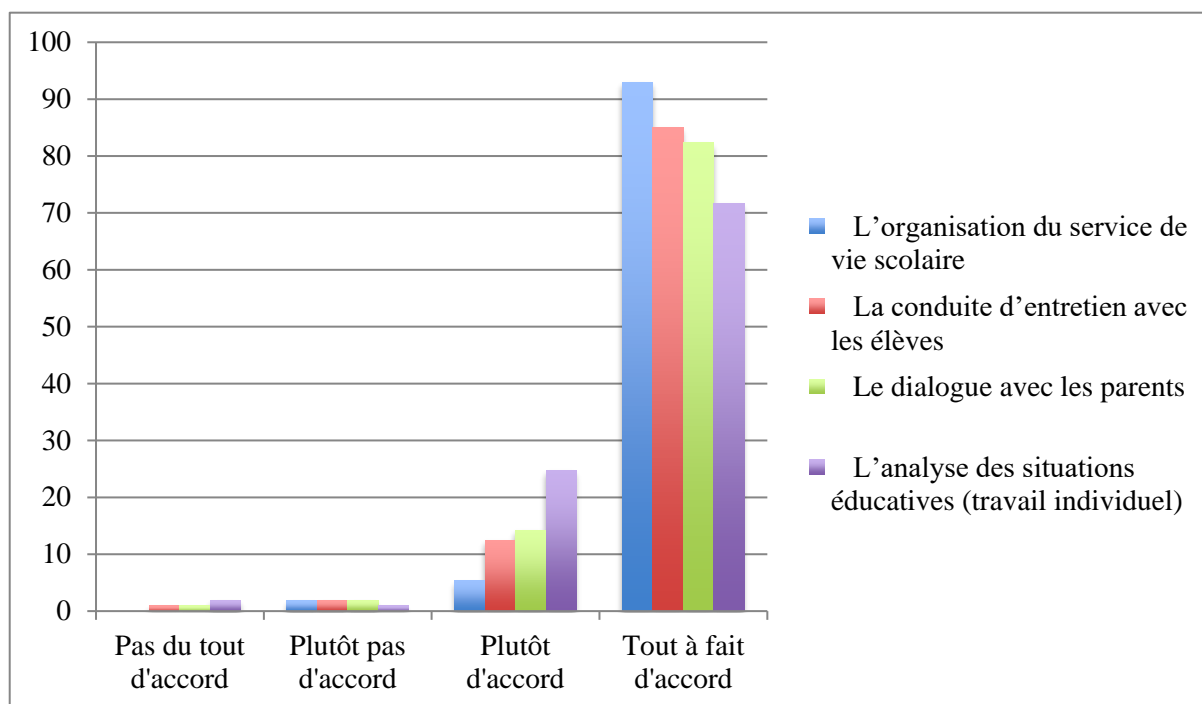
"A quel moment avez-vous vraiment le sentiment d'être CPE ?"

Figure 9-Appartenance au métier



Quand les CPE sont interrogés sur les situations qui leur paraissent caractéristiques du métier, ces mêmes situations font également l'objet d'un fort consensus (Figure 10).

Figure 10-Situation caractéristique du métier (en %)



Analyse croisée

La recherche d'un lien significatif entre les critères définissant les trois catégories de situations professionnelles étudiées (représentatives, critiques, emblématiques) et certaines variables illustratives liées à l'expérience et au contexte professionnels des CPE interrogés (type d'établissement d'exercice, expérience professionnelle, taille de l'équipe de CPE, expérience en tant que tuteur ou pas) permet d'affiner les résultats. Les résultats des tests (tests de Kruskal-Wallis et U de Mann Whitney) montrent qu'aucun lien ne peut être établi entre la taille de l'équipe et les critères définissant les SPS ($p > 0,05$ sur l'ensemble des critères). Par ailleurs, aucun lien significatif n'a été établi entre les situations emblématiques et les trois autres variables testées.

En revanche, l'expérience professionnelle exerce un lien significatif sur l'un ou plusieurs des critères définissant les situations représentatives pour quatre situations, sur les neuf proposées. (Tableau 6 en annexe). Les CPE les plus expérimentés sont moins en accord que les autres avec l'idée que la conduite d'entretien peut être confiée à un débutant et ils pensent, davantage que les autres, que l'accueil des élèves, la gestion des incidents élèves et l'analyse des situations d'absentéisme se retrouvent dans tout type d'établissement (tableau 7 en annexe). Leur parcours professionnel, qui les a sans doute amenés à exercer au sein de plusieurs établissements, leur confère une vision élargie des situations professionnelles représentatives.

Un lien significatif existe également entre le type d'établissement et le critère « fréquence » pour « l'analyse des situations d'absentéisme » ($p = 0,015$). Tout en étant

présente dans les trois types d'établissement, cette situation apparaît davantage fréquente en lycée professionnel (Tableau 8 en annexe).

Les résultats des tests montrent un lien entre le type d'établissement et le critère « professionnel compétent », pour trois situations. Les CPE exerçant en LGT sont davantage d'accord que ceux exerçant en collège ou LP pour dire que la maîtrise de l'analyse des situations des élèves à besoins éducatifs particuliers est nécessaire pour être un professionnel compétent, de même pour la conception de séances pédagogiques. La maîtrise du bilan et de l'auto-évaluation de son activité semble davantage importante pour les CPE exerçant en LP (Tableau 9 en annexe).

Enfin, le fait d'avoir été tuteur, ou pas, exerce un lien significatif sur le critère « Apprendre seul », pour « la gestion des imprévus » ($p=0,048$) et sur le critère « Nécessité de connaissances et diagnostic » (contribuant à définir les situations critiques) pour quatre situations. Les CPE ayant exercé la fonction de tuteur estiment, davantage que les autres, que la planification de son travail, la gestion des imprévus et la médiation enseignants-élèves requièrent la mobilisation de connaissances ou d'un diagnostic et que la gestion des imprévus ne peut s'apprendre seul (Tableau 9 en annexe).

Discussion

Les résultats de cette étude permettent de conclure que l'ensemble des situations proposées, dans les trois catégories (situations représentatives, critiques, emblématiques) peut être validé en tant que situations professionnelles significatives du métier de CPE.

Les recherches de corrélation entre le type d'établissement, l'expérience professionnelle ou la taille de l'équipe des CPE au sein de laquelle les CPE interviewés exercent, démontrent l'absence de lien significatif entre ces variables et le jugement porté sur les situations professionnelles, pour la plupart des situations. Les liens significatifs exercés par l'expérience professionnelle et le type d'établissement, sur le jugement porté par les professionnels sur les quelques situations évoquées dans la présentation des résultats, ne remettent pas en cause la nature des situations en tant que SPS mais contribuent à affiner l'analyse en envisageant l'effet de l'expérience professionnelle ou du contexte d'exercice sur certaines situations professionnelles jugées néanmoins représentatives du métier.

Un large cœur de métier

Le nombre total de situations retenues peut paraître élevé mais il rend bien compte de la réalité du métier de CPE : un métier que certains décrivent comme « à géométrie variable (Caré, 1994), un métier polymorphe (Favreau, 2016), de toute évidence un métier multi-facettes, multi-tâches, avec des journées fractionnées par la succession de situations professionnelles différentes (Cadet et al, 2007). Certaines auraient pu être regroupées pour produire une étude plus synthétique mais ce choix aurait eu l'inconvénient de rendre moins fidèlement compte de la complexité du métier, telle que les professionnels ont pu l'exprimer au cours des entretiens de la phase exploratoire.

L'élaboration d'un référentiel de SPS contribue à une meilleure lisibilité du métier, en identifiant les situations nécessitant la mobilisation des compétences-clés au cœur du métier. Les situations ici identifiées recouvrent les quatre domaines de compétences d'un CPE, tels que la circulaire de missions du 10 août 2015 les détermine ; au terme de cette étude, nous proposons d'ajouter un cinquième domaine de compétences, pour l'élaboration du référentiel de SPS : la conception de son activité (Tableau 10 en annexe). En effet, les résultats de l'étude montrent que « le bilan et l'auto-évaluation de son activité », ainsi que « la gestion des imprévus » et la « planification de travail », (trois situations pouvant entrer dans

ce domaine de compétence) font partie des SPS. Bien que la circulaire de missions le précise d'emblée (« le CPE est concepteur de son activité sous l'autorité du chef d'établissement », MEN 2015), il semble que concevoir son activité demeure un impensé pour un certain nombre de professionnels, ce qui peut conduire à être débordé par la gestion du quotidien, des prétendues urgences successives, et à assumer un rôle de « pompier » (Cadet et.al, 2007).

Des situations plus chronophages que d'autres

Dans ce cœur de métier, certaines situations relatives à la relation éducative (l'accueil des élèves, la gestion des incidents, la conduite de l'entretien élève et le dialogue avec les parents) tiennent une grande place dans le quotidien des CPE, suivies par des situations liées au pilotage du service vie scolaire. Le suivi de l'absentéisme semble être réalisé majoritairement en collaboration avec les AED, tandis que le travail individuel du CPE d'analyse des situations d'absentéisme apparaît moins fréquent.

Une perception d'une exigence accrue du chef d'établissement sur les missions traditionnelles d'un CPE

Si la quasi-totalité des situations proposées, y compris celles relevant de missions plus contemporaines du métier (telles que la contribution à l'élaboration de la politique éducative) sont perçues comme relevant d'une attente forte de la hiérarchie, l'étude montre que les situations professionnelles relatives à la résolution de problèmes, qu'il s'agisse du court terme du quotidien (le traitement des conflits entre élèves, la gestion des imprévus) ou relevant de l'action éducative à moyen terme (analyse et traitement des situations éducatives problématiques) cristallisent, selon les professionnels interrogés, les exigences de la hiérarchie.

Le rôle pédagogique du CPE : une tension entre les prescriptions des textes officiels et les attentes des chefs d'établissement

En revanche, les professionnels estiment qu'il y a peu d'attente du chef d'établissement sur une dimension plus récente du métier, à savoir l'intervention pédagogique directe par la conception de séances pédagogiques en direction des élèves, pour développer des compétences chez les élèves. Il s'agit d'une évolution actuelle du métier, prescrite par les textes (MEN, 2013), mais un domaine qui n'est pas encore vraiment reconnu comme faisant partie du cœur de métier, par un certain nombre de CPE (Favreau, 2016).

Avoir été tuteur, une expérience différenciatrice

Par ailleurs, les CPE ayant eu une expérience en tant que tuteur sont davantage d'accord que les autres professionnels avec l'idée qu'il faut réfléchir avant d'agir, en mobilisant des connaissances, en faisant un diagnostic. Leur jugement sur certaines situations critiques traduit l'idée d'une conceptualisation nécessaire de l'action, y compris quand celle-ci n'est pas prévue, à priori. Ils s'inscrivent ainsi dans le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983), attendu par la démarche de formation dans laquelle ils sont impliqués. Nous pouvons faire l'hypothèse que les tuteurs sont sensibilisés, de par leur expérience d'accompagnement des stagiaires, à la complexité de l'apprentissage de certaines situations professionnelles, complexité oubliée par l'expert pour lequel la compétence professionnelle devient incorporée.

Conclusion

Cette étude, dans sa phase confirmatoire, a été menée à l'échelle d'une académie. Les résultats de cette étude seraient à confirmer par une étude plus large, en direction d'autres académies, afin de dépasser un biais éventuel lié à un effet du territoire (lié aux contraintes

spécifiques du public accueilli, à la politique éducative académique, ou à la politique de formation menée).

Par ailleurs, cette étude pourrait être complétée par une observation du travail réel des CPE, dans le cadre d'une étude longitudinale (sur une année scolaire), afin de pouvoir observer la diversité des situations professionnelles, certaines ne se produisant qu'à certaines périodes de l'année.

Pour autant, il serait illusoire de penser qu'un référentiel de situations professionnelles peut rendre compte, de manière exhaustive et complète du réel du métier, du réel de l'activité et nous rejoignons Maury quand il écrit que « quels que soient sa réalité et son niveau de pertinence, tout référentiel est ainsi à considérer plus comme une commodité, porteuse de limitations que comme un absolu » (Maury, 2006, p 6, cité par Postiaux, Bouillard et Romainville, 2010). C'est également la réserve exprimée par Mayen et al., 2010, p 43 : « quels que soient leur forme et leur contenu, les référentiels restent lacunaires en ce qui concerne le réel du travail et l'activité professionnelle visée. Ils ne peuvent épuiser l'ensemble des activités et des situations professionnelles d'un métier ou d'un emploi ».

L'étude présentée ici s'inscrit clairement dans cette perspective, qui consiste à dégager des repères pour mieux connaître un métier et construire un sens collectif sur le métier. Pour autant, nous avons conscience du caractère incomplet d'un référentiel de situations professionnelles, et surtout de son caractère provisoire, s'agissant d'un métier soumis à de fortes évolutions, dont le propre est de savoir s'adapter aux évolutions du public et des politiques éducatives menées.

Références bibliographiques

- Barthelemy, V. (1999). Le métier de Conseiller Principal d'Éducation et l'influence des facteurs locaux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2(1), 43-58.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.907>
- Barthelemy, V. (2005). Les représentations comme une forme de savoir afin de définir la position d'un acteur dans la structure sociale. Le cas des CPE. *SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation*, HS4(1), 135-145.
- Cadet, J.-P., Roche, P., & Causse, L. (2007). *Conseiller principal d'éducation : Un métier au cœur des enjeux sociaux* (Net.Doc.28, pp. 97-114). CEREQ.
- Caré, C. (1994). *Le Conseiller principal d'éducation*. CRDP.
- Cros, F., & Raisky, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche et formation*, 64, 105-116.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>
- Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation?* Université Toulouse Jean Jaurès.
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Mikailoff, N. (2016). *La relation d'accompagnement entre le conseiller principal d'éducation et l'élève : Différents moments pédagogiques d'une posture professionnelle en tension dans l'établissement*. AREF 2016, Mons. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01502040>

- Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, 64, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185>
- Triby, E. (2014). Editorial. *Recherches & éducatives*, 11, 5-10. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2048>
- Vitali, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier? Analyse du référentiel des compétences du conseiller principal d'éducation. *Recherches & éducatives*, 11, 105-119. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2112>

Annexes

Tableau 4- Synthèse des résultats- Situations critiques

Situations professionnelles	Critères définissant une situation critique											
	Nécessité diagnostic			Apprendre seul			Niveau d'attente de la hiérarchie			Professionnel compétent		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
La gestion des imprévus	3	3	35,4	2	3	40,7	4	4	69,9	4	4	76,1
La planification de son travail	3	3	43,4	3	3	49,6	3	3	42,5	4	4	64,6
La médiation adultes-élèves	4	4	57,5	NE	NE	NE	NE	NE	NE	4	4	55,8
Le bilan et l'auto-évaluation de son activité	4	4	61,9	2	2	35,4	3	3	41,6	4	4	50,4
Le traitement des conflits entre élèves	4	4	53,1	2	3	34,5	4	4	83,2	4	4	81,4
La conduite d'entretien avec les élèves	4	4	56,6	2	2	34,5	4	4	62,8	4	4	85,8
Le diagnostic de son contexte professionnel	4	4	69,9	2	2	46	3	3	46,9	4	4	58,4
L'analyse des situations d'absentéisme	4	4	61,9	2	2	36,3	4	4	83,2	4	4	84,1
La conduite de réunion	4	4	61,9	2	2	43,4	3	3	55,8	3	4	51,3
La conception de séances pédagogiques en direction des élèves	4	4	75,2	2	2	43,4	2	2	36,3	3	3	48,7

☐

Situations professionnelles	Critères définissant une situation critique											
	Nécessité diagnostic			Apprendre seul			Niveau d'attente de la hiérarchie			Professionnel compétent		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
Le conseil sur la résolution de situations critiques	4	4	71,7	2	2	50,4	3	4	49,6	4	4	66,4
La régulation de l'équipe vie scolaire	4	4	67,3	2	2	39,8	4	4	68,1	4	4	87,6
L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation	4	4	71,7	2	2	46	3	3	54	3	3	59,3
L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques	4	4	75,2	2	2	46	4	4	68,1	4	4	80,5
L'élaboration du projet de service vie scolaire	4	4	83,2	2	2	44,2	4	4	58,4	4	4	49,6
La participation à l'élaboration du projet d'établissement	4	4	77,9	2	2	35,4	3	3	49,6	3	4	49,6
La formation des assistants d'éducation	4	4	77,9	2	1	46,9	3	3	41,6	4	4	67,3
La contribution à l'élaboration de la politique éducative	4	4	82,3	2	2	38,9	3	3	52,2	4	4	55,8
L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers	4	4	83,2	2	2	46,9	3	3	52,2	4	4	57,5

☐

Tableau 6 – Résultats significatifs pour la recherche d'un lien entre l'expérience professionnelle et les critères définissant les situations représentatives

Tests statistiques^{a,b}			
	H de Kruskal-Wallis	ddl	Sig. asymptotique
Représentativité L'analyse en équipe des situations éducatives (cellule de veille, GPDS, équipe édu)	8,634	3	,035
Représentativité [L'accueil des élèves]	15,692	3	,001
Représentativité [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	12,701	3	,005
Fréquence : [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	11,141	3	,011
Situation débutant. [La conduite d'entretien avec les élèves]	9,177	3	,027

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : Expérience professionnelle en tant que CPE

Tableau 7- Résultats significatifs du calcul des rangs (Test de Kruskals-Wallis), pour le lien entre l'expérience professionnelle et les critères des situations représentatives

Rangs			
	Expérience professionnelle en tant que CPE	N	Rang moyen :
Représentativité [L'analyse en équipe des situations éducatives (cellule de veille, GPDS, équipe éducative)]	Entre 1 et 4 ans	25	45,56
	Entre 5 et 10 ans	15	60,90
	Entre 11 et 15 ans	16	52,03
	Plus de 15 ans	57	62,39
Représentativité [L'accueil des élèves]	Entre 1 et 4 ans	25	44,84
	Entre 5 et 10 ans	15	59,27
	Entre 11 et 15 ans	16	59,50
	Plus de 15 ans	57	61,04
Représentativité [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	Entre 1 et 4 ans	25	56,38
	Entre 5 et 10 ans	15	61,83
	Entre 11 et 15 ans	16	40,84
	Plus de 15 ans	57	60,54
Fréquence : [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	Entre 1 et 4 ans	25	52,76
	Entre 5 et 10 ans	15	71,13
	Entre 11 et 15 ans	16	38,78
	Plus de 15 ans	57	60,25
	Total	113	
Situation débutant. [La conduite d'entretien avec les élèves]	Entre 1 et 4 ans	25	67,36
	Entre 5 et 10 ans	15	67,87
	Entre 11 et 15 ans	16	57,09

Tableau 8- Résultats significatifs du calcul des rangs (Test de Kruskals-Wallis), pour le lien entre le type d'établissement et les critères des situations représentatives et critiques

Rangs			
	Type établissement d'exercice	N	Rang moyen
Fréquence : L'analyse des situations d'absentéisme (travail individuel)	Collège	68	50,39
	Lycée Professionnel	22	67,41
	Lycée général ou technologique	23	66,59
Professionnel compétent :[L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers]	Collège	68	57,65
	Lycée Professionnel	22	44,91
	Lycée général ou technologique	23	66,65
Professionnel compétent : [La conception de séances pédagogiques en direction des élèves]	Collège	68	52,62
	Lycée Professionnel	22	53,89
	Lycée général ou technologique	23	72,93
Professionnel compétent : [Le bilan et l'auto-évaluation de son activité]	Collège	68	51,08
	Lycée Professionnel	22	67,98
	Lycée général ou technologique	23	64,00

Tableau 9- Résultats significatifs du calcul des rangs (Test U de Mann-Whitney) pour le lien entre le fait d'avoir été tuteur ou pas, et les critères des situations critiques

Rangs				
	Tuteur	N	Rang moyen	Somme des rangs
Nécessité connaissances-Diagnostic [La participation à l'élaboration du projet d'établissement]	Jamais tuteur	70	60,7	4248
	Tuteur	43	51	2193
Nécessité connaissances-Diagnostic [La planification de son travail]	Jamais tuteur	70	52	3639
	Tuteur	43	65	2802
Nécessité connaissances-Diagnostic [La gestion des imprévus]	Jamais tuteur	70	52	3641
	Tuteur	43	65	2800
Nécessité connaissances-Diagnostic [La médiation adultes-élèves]	Jamais tuteur	70	51,5	3605
	Tuteur	43	66	2836
Apprendre seul [La gestion des imprévus]	Jamais tuteur	70	61	4304
	Tuteur	43	50	2137

Tableau 10- Tableau des SPS du métier de CPE, par domaine de compétence

Champ de compétences	Situations professionnelles significatives	Finalité (compétences)
Le pilotage du service de vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - L'organisation du service de vie scolaire - La formation des assistants d'éducation - La régulation de l'équipe vie scolaire - La conduite de réunion - L'élaboration du projet de service vie scolaire - L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement - Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps - Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire
L'accompagnement du parcours de formation des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - L'accueil des élèves - La conduite d'entretien avec les élèves - L'analyse des situations éducatives (travail individuel) - La gestion des incidents élèves - L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation - L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques - L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers - La conception de séances pédagogiques en direction des élèves - Le dialogue avec les parents - L'analyse en équipe des situations éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif - Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative - Participer à la construction des parcours des élèves
Le conseil à la communauté éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Le diagnostic de son contexte professionnel - Le conseil sur la résolution de situations critiques - La médiation adultes/élèves - La contribution à l'élaboration de la politique éducative 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement - Travailler dans une équipe pédagogique
L'animation de la politique éducative	<ul style="list-style-type: none"> - La participation à l'élaboration du projet d'établissement - La conception de projets éducatifs - La conception et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement
La conception de son activité	<ul style="list-style-type: none"> - La planification de son travail - La gestion des imprévus - Le bilan et l'auto-évaluation de son activité 	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir et organiser son travail - Savoir établir des priorités

Annexe 8 Référentiel des SPS par catégorie de situation

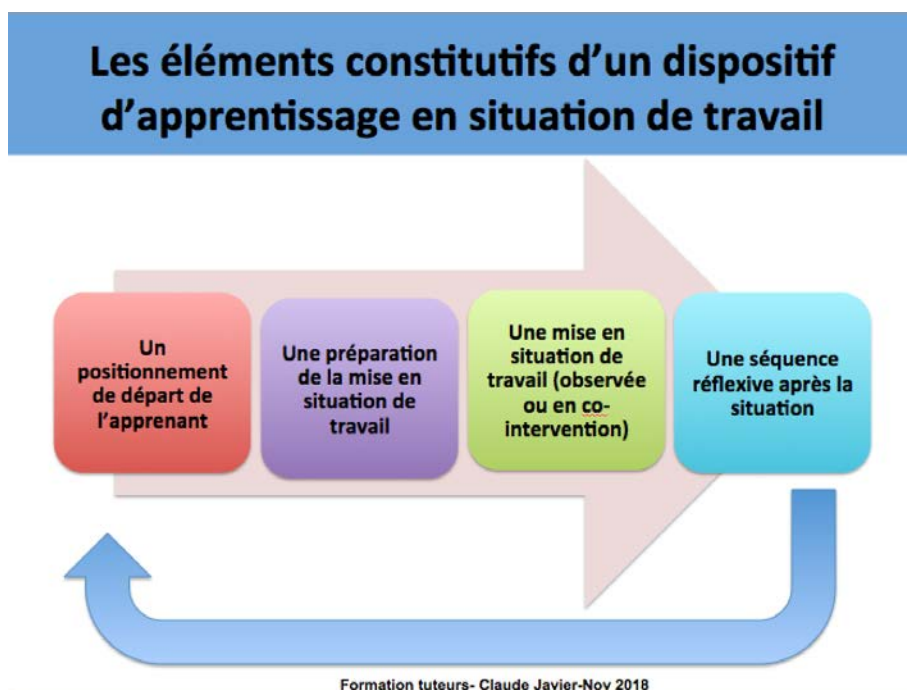
Les situations représentatives	Les situations emblématiques	Les situations critiques
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation 2. L'organisation du travail des assistants d'éducation 3. L'analyse des situations d'absentéisme (<i>travail individuel</i>) 4. L'analyse en équipe des situations éducatives 5. Le dialogue avec les parents 6. La médiation enseignants/élèves 7. L'accueil des élèves 8. La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités) 9. Les entretiens éducatifs avec les élèves 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'organisation du service de vie scolaire 2. L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement 3. La conduite d'entretien avec les élèves 4. L'analyse des situations éducatives (<i>travail individuel</i>) 5. Le dialogue avec les parents 6. La conception de projets éducatifs 7. La coordination et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La formation des assistants d'éducation 2. La régulation de l'équipe vie scolaire 3. L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation 4. La gestion des conflits entre élèves 5. La conduite d'entretien avec les élèves 6. L'analyse des situations d'absentéisme 7. L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques 8. L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers 9. Le conseil sur la résolution de situations critiques 10. Le diagnostic de son contexte professionnel 11. La contribution à l'élaboration de la politique éducative 12. La participation à l'élaboration du projet d'établissement 13. La conception de séances pédagogiques en direction des élèves 14. La planification de son travail 15. La gestion des imprévus

Annexe 9 Dispositif expérimental de formation en situation de travail élaboré par le GTr a 2

5.1 La démarche de travail

Lors de la journée de formation tuteurs du 30 novembre 2018, consacrée à la formation en situation de travail, les CPE tuteurs ont élaboré deux dispositifs, pour deux situations professionnelles distinctes (choisies par les tuteurs, à partir du référentiel des situations professionnelles significatives pour un CPE).

Ce travail de conception s'est fait à partir d'apports sur les apprentissages en situation de travail, identifiant les éléments constitutifs et conditions facilitantes d'un dispositif de formation en situation de travail (schéma ci-après) (revue de littérature synthétique, dans une perspective de formation, à partir des travaux de Billett (2001,2016), Gagneur (2017), Mayen (1999,2017) et de la thèse de Gérard (2017)). Cette séance de travail a duré 3h au total



Schématisation d'une séquence « FEST » (formation en situation de travail)

Ces dispositifs sont à finaliser pour l'expérimentation (notamment l'évaluation du dispositif par les bénéficiaires) mais constituent d'ores et déjà une base de travail pour formaliser un accompagnement en situation de travail.

Sur les deux dispositifs proposés, **la phase de préparation de la mise en situation de travail (étape 2)** se découpe en deux temps :

- un temps d’observation de l’activité du tuteur, dans cette situation professionnelle, suivi d’un débriefing conduit par le CPES
- un temps de clarification des attendus de la situation professionnelle et d’étayage sur les savoirs, démarches et outils professionnels à mobiliser dans cette situation, suivi d’une préparation conjointe de l’activité planifiée du CPES

5.2 Le dispositif élaboré par les tuteurs

L’une des situations professionnelles retenues par le groupe, comme significative des besoins prioritaires des débutants est « la régulation de l’équipe vie scolaire » ; cette situation est retenue pour l’expérimentation du dispositif cette année

Activités à mettre en œuvre dans cette situation professionnelle, identifiées par les tuteurs :

- réunions d’équipe
- entretiens individuels avec les assistants d’éducation (AED)
- organisation de la communication au quotidien
- gestion des conflits dans l’équipe.

Remarques :

- Le recrutement des AED ne fait pas partie de la « régulation de l’équipe », à proprement parler ; la régulation concerne davantage les activités que le responsable de service met en place pour assurer l’animation de l’équipe, une fois que celle-ci est recrutée et est en poste.
- La formation des AED est une situation professionnelle à part entière, et non une simple activité, elle n’est donc pas traitée ici mais pourrait faire l’objet de l’élaboration d’un dispositif d’apprentissage en situation de travail, suivant les 4 étapes identifiées ci-dessus

5.2.1 Étape 1 : Positionnement de départ de l’apprenant

A partir de l’expérience antérieure, quelles compétences déjà maîtrisées sur cette question (au regard du référentiel de compétences métier) ?

- Quelles compétences à développer au regard des compétences exigées par la situation ?
- Quelles contraintes spécifiques induites par le contexte professionnel ?

Ce positionnement de départ peut se faire lors d’un entretien-conseil global, en vue de choisir la situation à travailler dans ce type de dispositif

5.2.2 Étape 2 : Préparation de la mise en situation de travail

Les 2 temps de cette étape se déroulent de manière successive, sur une même demi-journée.

Temps 1 : Observation de la pratique du tuteur, dans l'une ou plusieurs de ces activités, suivie d'un débriefing

Temps 2 : Séance de travail CPES/tuteur (1H ?), pour aborder les points suivants :

- Objectifs, modalités et calendrier des activités identifiées
- Savoir établir un diagnostic de l'équipe et évaluer les besoins, en fonction du contexte de l'établissement
- Savoir expliciter les attentes du service (lors des réunions, par ex)
- Savoir se positionner comme responsable du service vie scolaire
- Outils à mobiliser pour les différentes activités (par ex, grille d'auto-évaluation en amont des entretiens AED)
- Préparation conjointe de l'activité planifiée par le CPES (entretien AED, réunion d'équipe), en mobilisant les apports de la formation ESPE sur le management de l'équipe vie scolaire (par ex préparer l'ordre du jour et la conduite de la réunion, préparer le contenu de l'entretien avec un AED etc...)
- Si situation complexe identifiée (entretien ou réunion) : jeu de rôle entretien AED ou réunion, pour préparer l'argumentation et la conduite de l'entretien/réunion). Simuler un entretien CPE/AED, pour anticiper la complexité de la situation, par ex dans le cas d'un AED qui dysfonctionne (le tuteur joue le rôle de l'AED, à partir des éléments communiqués par le CPES)

5.2.3 Étape 3 : Mise en situation de travail

En fonction du type de tutorat (dans ou hors établissement), activité différenciée du tuteur :

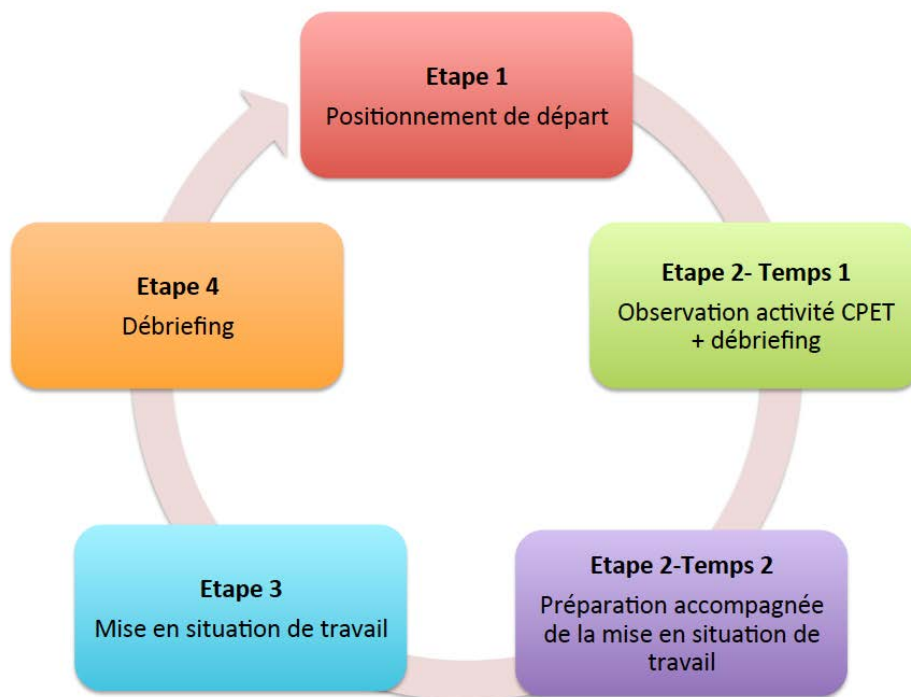
Si tuteur hors étab, observation de la mise en situation de travail par le tuteur (*activité filmée par la chercheuse, le travail de débriefing se fait à partir du film*)

Si tuteur étab, co-intervention envisageable (conduire à deux les entretiens/la réunion) : en amont, déterminer avec le CPES les conditions de cette co-intervention

5.2.4 Étape 4 : Séquence réflexive

- Débriefing tuteur/CPES à partir des traces de l'activité observée
- Retour sur le positionnement de départ (évaluation des acquis) : quelle évolution ? quels acquis depuis le départ ? quels objectifs de formation ?

La figure infra synthétise ces étapes.



**Une séquence FES, dans le dispositif élaboré
par les CPE tuteurs**

Annexe 10 Grille de recueil du SEPro

Questionnaire portant sur la régulation de l'équipe vie scolaire

Ce questionnaire est anonyme. Merci d'y répondre le plus sincèrement possible, en étant attentif à vous décrire tel que vous êtes réellement, et non pas tel que vous aimeriez être.

Un certain nombre d'affirmations relatives à la régulation du service vie scolaire vous sont proposées ci-après. Pour chacun des énoncés, nous vous demandons d'évaluer votre sentiment d'efficacité pour la situation proposée, en vous positionnant sur une échelle de 1 à 10 (1 correspondant à « je ne maîtrise pas du tout » ; 5 correspondant à « je maîtrise modérément » et 10 correspondant à « je maîtrise tout à fait »). Il n'est pas possible de choisir une réponse intermédiaire. Par exemple, si on hésite entre 3 et 4, il n'est pas possible de choisir 3,5 ; il faut impérativement se positionner sur une valeur entière et donc faire un choix entre 3 et 4.

Pour chaque item, vous indiquez votre réponse dans la case prévue à cet effet.

Un exemple est proposé dans la 1^{ère} ligne (item 0)

Concernant le fonctionnement de l'équipe vie scolaire, je me sens capable de :	<p style="text-align: right;">Votre sentiment d'efficacité, sur une échelle de 1 à 10</p>
0. concevoir les emplois du temps des AED	6
La posture de responsable de service (assumer des responsabilités, prise de décision, autorité, leadership)	
1. communiquer clairement à l'équipe d'AED mes attentes en terme de fonctionnement du service	
2. enrôler tous les AED dans leur travail, y compris ceux qui paraissent les moins investis dans leur fonction	
3. prendre en compte une critique légitime pour faire évoluer ma manière de piloter le service	
4. recadrer une critique hors de propos, de la part des AED, sur ma manière de piloter le service	
5. prendre les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe, en contexte difficile (par exemple tensions entre le service de vie scolaire et les enseignants, nombre élevé d'incidents avec des élèves, besoin des AED d'être soutenus ou plus globalement climat scolaire dégradé)	
6. dire à un AED plus âgé(e) que moi qu'il.elle doit progresser sur certains points.	
7. maintenir une posture de chef de service avec un.e AED avec lequel je travaille depuis longtemps ou que je connais par ailleurs	
La conduite de réunions de service	
8. préparer et organiser des réunions de coordination et d'organisation du service	
9. recentrer les débats et faire progresser la réflexion, quand les échanges s'écartent de l'objet de la réunion que j'anime	
10. prendre en compte les propositions des participants pour adapter le déroulé prévu de la réunion	
11. réguler l'intervention d'un participant qui monopolise la parole	
12. conserver la maîtrise d'une réunion de travail que j'anime, quand des tensions et des désaccords entre les participants émergent.	

Concernant le fonctionnement de l'équipe vie scolaire, je me sens capable de :	10 Votre sentiment d'efficacité, sur une échelle de 1 à
<i>L'organisation de la communication</i>	
13. proposer des outils et modalités de communication quotidienne adaptés au contexte de l'établissement et aux besoins du service vie scolaire	
14. analyser l'origine de la difficulté, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	
15. prendre les décisions nécessaires pour améliorer la communication au sein de l'équipe, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	
<i>La régulation des conflits dans l'équipe</i>	
16. agir au mieux pour éviter que des tensions au sein de l'équipe dégénèrent.	
17. intervenir avec succès dans des situations de tensions de faible intensité au sein de l'équipe	
18. intervenir avec succès dans des situations de conflits complexes au sein de l'équipe	

Concernant la conduite d'entretien avec les AED, je me sens capable de :	Votre sentiment de maîtrise, sur une échelle de 1 à 10
<i>La préparation de l'entretien (type entretien professionnel annuel)</i>	
19. concevoir seul.e le dispositif d'entretiens professionnels avec les AED (élaborer les supports, planifier, communiquer)	
20. présenter efficacement le dispositif d'entretien annuel aux AED et répondre à leurs questions.	
21. Concilier la conduite des entretiens AED avec les activités quotidiennes ordinaires	
<i>La connaissance du statut et des missions d'un AED et les attentes liées à la fonction</i>	
22. mobiliser mes connaissances relatives aux textes officiels définissant le statut et missions des AED pour assurer le pilotage du service vie scolaire	
23. quand un AED est en difficulté, mobiliser mes connaissances relatives à la fonction, pour l'aider à prendre conscience des points à faire évoluer	
<i>La facilitation de l'expression de l'AED</i>	
24. instaurer un climat propice aux échanges dans l'entretien	
25. utiliser différentes techniques pour faciliter l'expression de l'AED durant l'entretien	
26. conduire un entretien de manière professionnelle, quelle que soit la personnalité de l'AED	
27. gérer les silences dans un entretien	
<i>La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder)</i>	
28. faire face à des remarques agressives ou à des remises en cause durant l'entretien.	
29. maîtriser la conduite d'un entretien particulièrement difficile (un AED qui dysfonctionne beaucoup, l'annonce d'une fin de contrat etc...)	
30. rester calme quand je suis confronté(e) à des imprévus durant l'entretien.	
31. conduire seule.e un entretien avec un AED qui dysfonctionne	

Concernant la conduite d'entretien avec les AED, je me sens capable de :	Votre sentiment de maîtrise, sur une échelle de 1 à 10
<i>L'évaluation des compétences et la définition des objectifs</i>	
32. évaluer les compétences des AED	
33. porter un regard objectif sur le travail effectué par les AED, pour définir des priorités.	
34. conduire seul.e un entretien avec un AED de manière spontanée, à la suite d'un incident nécessitant un recadrage.	
35. rappeler à l'ordre un AED qui ne respecterait pas les règles et objectifs établis au sein de l'équipe vie scolaire	
<i>L'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel</i>	
36. identifier les besoins de formation des AED, en fonction de leur parcours antérieur.	
37. conseiller les AED sur la construction de leur parcours professionnel	

Renseignements complémentaires

38. Vous êtes : une femme un homme

39. Votre âge :

40. Vous exercez en :

Collège Lycée général et technologique Lycée professionnel

41. Vous exercez dans un établissement avec internat Oui Non

42. Votre expérience professionnelle antérieure (plusieurs réponses possibles)

Mi/Se Assistant.e d'éducation Enseignant.e
 Animateur (dans le domaine socio-éducatif, culturel ou sportif)
 Étudiante
 CPE contractuel.le Autre

43. Votre niveau de diplôme au moment de la réussite au concours :

Bac +3 Bac +4/5
 Doctorat

44. La discipline du diplôme de plus haut niveau :

45. Le mode d'accès au métier de CPE : Concours interne concours externe

Annexe 11 Grille d'observation séance de travail CPET/ CPES)

Date :

Durée de la séance :

	Tuteur CPE	CPE stagiaire
Conduite d'entretien/réunion		
Missions des AED		
Régulation des conflits		
Communication dans l'équipe		
Évaluation des compétences/besoin de formation		
Posture chef de service/Style de management		

Annexe 12 Guide d'entretien, entretien de recherche CPES, post séance FEST

Processeur ontologique (1^{er} entretien de recherche uniquement) :

- Vignette avec expérience antérieure, parcours de formation (fiche de renseignement CPES)
- Expérience antérieure sur régulation équipe de vie scolaire : compétences acquises ? points d'inquiétude ou de fragilité ? Points à travailler selon toi ?

Processeur environnemental :

- peux-tu me décrire le contexte dans lequel se déroule cet entretien ?
- Motif de l'entretien le cas échéant ?
- Au niveau établissement : évènement particulier dans la journée ? la semaine ?
- Ambiance générale de l'établissement ? du service ?

5 grands thèmes sont ensuite abordés dans l'entretien de recherche :

1 LA PREPARATION DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL AED

- Question : Peux-tu m'expliquer comment tu t'y es pris pour préparer cet entretien ?
- Relance :
 - o Quelles ressources mobilisées ? Travail avec le CPET ? Quelle préparation pour les AED ?
 - o Ce que tu voulais aborder ?
 - o Est-ce que cela s'est déroulé comme tu l'avais prévu ?
 - o Utilité de l'entretien de débriefing précédent pour conduire cet entretien ?
- Ce que tu as réutilisé de l'entretien de débriefing précédent ? (lien entre ce qui est travaillé dans l'entretien débriefing CPET et les modifications dans les manières de faire).

6 LES EPISODES SIGNIFICATIFS DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL

Déroulé de l'entretien de recherche : faire lire à la CPES le relevé d'observation établi à partir des épisodes significatifs, puis lui demander de raconter ce moment, ce qu'il s'est passé, ce qu'elle cherchait à faire, comment elle l'a vécu.

Rappel : Les épisodes significatifs (3 par entretien) sont sélectionnés d'un commun accord avec la CPES, à l'issue de l'entretien professionnel avec l'AED et de l'entretien de débriefing conduit avec le CPET. Les épisodes sont dits significatifs au regard du projet de recherche (étudier les apprentissages au travers de l'évolution des pratiques professionnelles) et de la perception de la CPES.

Questions pour déterminer ces épisodes :

- Les moments où tu as agi différemment par rapport à l’entretien professionnel précédent ?
- Les moments où tu t’es sentie en réussite ? En difficulté ?
- Les moments de controverse (ou désaccords) avec l’AED ?

Question ouverte pour débiter : peux-tu me raconter ce moment de l’entretien ?

Le chercheur guide la narration en s’appuyant sur les schémas narratifs quinaire (le déroulé) actanciel (les actants et leurs relations) et psychologique et en s’assurant de recueillir des éléments relatifs à ces 3 schémas narratifs.

– **Questions pour faire préciser la narration :**

Sphère cognitive des pratiques	
Buts	<ul style="list-style-type: none"> – dans cet épisode, qu’est-ce que tu cherches à dire à l’AED ? – Peux-tu m’expliquer ce que tu cherches à faire à ce moment-là ? – Quel est ton objectif ? est-ce que tu penses que tu as atteint ton but ? – Quelles étaient tes attentes en agissant ainsi ?
Stratégie	<ul style="list-style-type: none"> – Comment t’y prends-tu ? – Comment t’y prendrais-tu si tu devais gérer un échange similaire ? – Ce qui t’a posé problème ? Ce qui t’a aidé à ce moment-là ? – Quel écart par rapport à ce que tu avais prévu, et comment as-tu géré cet écart ?
Prises d’information	<ul style="list-style-type: none"> – Quelles informations prends-tu en compte pour agir/diagnostiquer la situation (prises d’information, informations auditives, visuelles ...) ? – Quand la CPES décrit sa manière de faire et donne des jugements, lui demander à quoi elle voit que... – A quoi vois-tu que tu as atteint ton but ou pas ? – A quoi fais-tu attention ?
Jugements pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> – Qu’est-ce qu’il est important de savoir, pour toi, quand tu fais cela ?

État émotionnel

– Dans quel état émotionnel étais-tu à ce moment-là ? (au début, pendant et à la fin ?) (Déroutée-stressée-agacée-calme-sereine)
– Es-tu satisfaite de l’échange qui a eu lieu à ce moment-là ? Pourquoi ?

7 LES CONNAISSANCES RELATIVES A LA REGULATION DE L'EQUIPE VIE SCOLAIRE (FEST 2 et séance finale)

- Question : Selon toi, depuis la 1^{ère} séquence FEST, qu'as-tu appris concernant la régulation de l'équipe vie scolaire ? la conduite d'entretien ?
 - Relance : Évolution depuis la 1^{ère} séquence FEST ?
 - Qu'est-ce que ces entretiens t'ont permis de comprendre sur la fonction, le travail des AED, la régulation de l'équipe vie scolaire ?
 - Le débriefing : ce qu'il t'a apporté ? Est-ce que les temps de débriefing t'ont aidée à comprendre ? Étais-tu satisfaite des différents temps de débriefing , Pourquoi ?
 - Est-ce que ce format observation du travail/débriefing/mise en situation a été utilisé avec le tuteur pour d'autres situations professionnelles ?

8 LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGES MOBILISES (FEST 2 et séance finale)

- Question : D'après toi, d'où provient ce changement dans ta manière de conduire l'entretien professionnel/ d'assurer la régulation de l'équipe vie scolaire ?
 - Relance : ce qui t'a aidé ? ce qui t'a le plus aidé ? ce qui t'a permis d'apprendre ?

9 LES PRATIQUES DE REGULATION DE L'EQUIPE VIE SCOLAIRE EN DEHORS DES ENTRETIENS PROFESSIONNELS AED

- Question : A partir de ce que tu as appris au travers de ces séances de FEST, que penses-tu avoir remobilisé dans les autres moments où tu es amenée à intervenir pour réguler le fonctionnement de l'équipe vie scolaire ?
- Relance : Par exemple au cours de réunions de service ? au quotidien, dans des régulations « à chaud », avec les AED, quelles évolutions dans ta manière de faire, quels éléments réinvestis ?

Annexe 13 Tableau des réponses des CPES pour la grille du SEPro, aux trois temps du dispositif

Réponses de la CPES 1

<i>La posture de responsable de service</i>							
	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	# de score
1. Communiquer clairement à l'équipe d'AED mes attentes en terme de fonctionnement du service	10	expert	8	fort	10	expert	0
2. Enrôler tous les AED dans leur travail, y compris ceux qui paraissent les moins investis dans leur fonction	9	expert	8	fort	9	expert	0
3. Prendre en compte une critique légitime pour faire évoluer ma manière de piloter le service	8	fort	10	expert	10	expert	2
4. Recadrer une critique hors de propos, de la part des AED, sur ma manière de piloter le service	10	expert	9	expert	10	expert	0
5. Prendre les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe, en contexte difficile	9	expert	9	expert	10	expert	1
6. Dire à un AED plus âgé(e) que moi qu'il/elle doit progresser sur certains points	10	expert	10	expert	10	expert	0
7. Maintenir une posture de chef de service avec un.e AED avec lequel je travaille depuis longtemps ou que je connais par ailleurs	8	fort	10	expert	9	expert	1
Total	64		64		68		4
<i>La conduite de réunions de service</i>							
8. Préparer et organiser des réunions de coordination et d'organisation du service	8	fort	8	fort	10	expert	2
9. Recentrer les débats et faire progresser la réflexion, quand les échanges s'écartent de l'objet de la réunion que j'anime	8	fort	10	expert	9	expert	1
10. Prendre en compte les propositions des participants pour adapter le déroulé prévu de la réunion	9	expert	10	expert	10	expert	1
11. Réguler l'intervention d'un participant qui monopolise la parole	8	fort	10	expert	10	expert	2
12. Conserver la maîtrise d'une réunion de travail que j'anime, quand des tensions et des désaccords entre les participants émergent.	8	fort	10	expert	9	expert	1
Total	41		48		48		7
<i>L'organisation de la communication</i>							

13. Proposer des outils et modalités de communication quotidienne adaptés au contexte de l'établissement et aux besoins du service vie scolaire	8	fort	9	expert	10	expert	2
14. Analyser l'origine de la difficulté, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	9	expert	8	fort	10	expert	1
15. Prendre les décisions nécessaires pour améliorer la communication au sein de l'équipe, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	9	expert	10	expert	10	expert	1
Total	26		27		30		4
<i>La régulation des conflits dans l'équipe</i>							
16. Agir au mieux pour éviter que des tensions au sein de l'équipe dégénèrent.	9	expert	9	expert	10	expert	1
17. Intervenir avec succès dans des situations de tensions de faible intensité au sein de l'équipe	9	expert	10	expert	10	expert	1
18. Intervenir avec succès dans des situations de conflits complexes au sein de l'équipe	9	expert	10	expert	10	expert	1
Total	27		29		30		3
Total SEP fonctionnement équipe vie scolaire	158		168		176		-8
Concernant la conduite d'entretien avec les AED, je me sens capable de :							
<i>La préparation de l'entretien (type entretien professionnel annuel)</i>							
1. Concevoir seul.e le dispositif d'entretiens professionnels avec les AED (élaborer les supports, planifier, communiquer)	10	expert	10	expert	10	expert	0
2. Présenter efficacement le dispositif d'entretien annuel aux AED et répondre à leurs questions.	10	expert	10	expert	10	expert	0
3. Concilier la conduite des entretiens AED avec les activités quotidiennes ordinaires	9	expert	10	expert	9	expert	0
Total	29		30		29		0
<i>La connaissance du statut et des missions d'un AED et les attentes liées à la fonction</i>							
4. Mobiliser mes connaissances relatives aux textes officiels définissant le statut et missions des AED pour assurer le pilotage du service vie scolaire	8	fort	10	expert	10	expert	2
5. Quand un AED est en difficulté, mobiliser mes connaissances relatives à la fonction, pour l'aider à prendre conscience des points à faire évoluer	8	fort	9	expert	10	expert	2
Total	16		19		20		4
<i>La facilitation de l'expression de l'AED</i>							
6. Instaurer un climat propice aux échanges dans l'entretien	10	expert	10	expert	10	expert	0
7. Utiliser différentes techniques pour faciliter l'expression de l'AED durant l'entretien	10	expert	10	expert	10	expert	0

8. Conduire un entretien de manière professionnelle, quelle que soit la personnalité de l'AED	9	expert	8	fort	10	expert	1
9. Gérer les silences dans un entretien	7	fort	8	fort	10	expert	3
Total	36		36		40		4
<i>La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder)</i>							
10. Faire face à des remarques agressives ou à des remises en cause durant l'entretien.	6	moyen	9	expert	10	expert	4
11. Maîtriser la conduite d'un entretien particulièrement difficile (un AED qui dysfonctionne beaucoup, l'annonce d'une fin de contrat etc...)	5	moyen	9	expert	10	expert	5
12. Rester calme quand je suis confronté(e) à des imprévus durant l'entretien.	7	fort	9	expert	10	expert	3
13. Conduire seule.e un entretien avec un AED qui dysfonctionne	8	fort	10	expert	10	expert	2
Total	26		37		40		14
<i>L'évaluation des compétences et la définition des objectifs</i>							
14. Evaluer les compétences des AED	8	fort	9	fort	10	expert	2
15. Porter un regard objectif sur le travail effectué par les AED, pour définir des priorités.	7	fort	9	fort	10	expert	3
16. Conduire seule.e un entretien avec un AED de manière spontanée, à la suite d'un incident nécessitant un recadrage.	9	expert	10	expert	10	expert	1
17. Rappeler à l'ordre un AED qui ne respecterait pas les règles et objectifs établis au sein de l'équipe vie scolaire	10	expert	9	expert	10	expert	0
Total	34		37		40		6
<i>L'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel</i>							
18. Identifier les besoins de formation des AED, en fonction de leur parcours antérieur.	6	moyen	8	fort	10	expert	4
19. Conseiller les AED sur la construction de leur parcours professionnel	8	fort	8	fort	10	expert	2
Total	14		16		20		6
Total SEP Conduite entretien	155		175		189		34

Réponses de la CPES 2

Concernant le fonctionnement de l'équipe vie scolaire, je me sens capable de :							
La posture de responsable de service							
	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	# de score
Communiquer clairement à l'équipe d'AED mes attentes en terme de fonctionnement du service	9	expert	8	fort	9	expert	-1
Enrôler tous les AED dans leur travail, y compris ceux qui paraissent les moins investis dans leur fonction	6	moyen	6	moyen	6	moyen	0
Prendre en compte une critique légitime pour faire évoluer ma manière de piloter le service	8	fort	8	fort	9	expert	0
Recadrer une critique hors de propos, de la part des AED, sur ma manière de piloter le service	6	moyen	7	fort	8	fort	1
Prendre les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe, en contexte difficile	7	fort	6	moyen	8	fort	-1
Dire à un AED plus âgé(e) que moi qu'il.elle doit progresser sur certains points	7	fort	5	moyen	8	fort	-2
Maintenir une posture de chef de service avec un.e AED avec lequel je travaille depuis longtemps ou que je connais par ailleurs	8	fort	5	moyen	6	moyen	-3
Total	51		45		54		-6
La conduite de réunions de service							
Préparer et organiser des réunions de coordination et d'organisation du service	8	fort	5	moyen	8	fort	-3
Recentrer les débats et faire progresser la réflexion, quand les échanges s'écartent de l'objet de la réunion que j'anime	7	fort	7	fort	9	expert	0
Prendre en compte les propositions des participants pour adapter le déroulé prévu de la réunion	7	fort	6	moyen	8	fort	-1
Réguler l'intervention d'un participant qui monopolise la parole	5	moyen	5	moyen	6	moyen	0
Conserver la maîtrise d'une réunion de travail que j'anime, quand des tensions et des désaccords entre les participants émergent.	6	moyen	4	moyen	7	fort	-2
Total	33		27		38		-6
L'organisation de la communication							
Proposer des outils et modalités de communication quotidienne adaptés au contexte de l'établissement et aux besoins du service vie scolaire	8	fort	8	fort	4	moyen	0
Analyser l'origine de la difficulté, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	6	moyen	6	moyen	8	fort	0
Prendre les décisions nécessaires pour améliorer la communication au sein de l'équipe, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	7	fort	6	moyen	5	moyen	-1
Total	21		20		17		-8

La régulation des conflits dans l'équipe							
Agir au mieux pour éviter que des tensions au sein de l'équipe dégénèrent.	8	fort	3	faible	7	fort	-5
Intervenir avec succès dans des situations de tensions de faible intensité au sein de l'équipe	9	expert	6	moyen	5	moyen	-3
Intervenir avec succès dans des situations de conflits complexes au sein de l'équipe	6	moyen	5	faible	6	moyen	-1
Total	23		14		18		-8
Total SEP fonctionnement équipe vie scolaire	128		106		127		-8
Concernant la conduite d'entretien avec les AED, je me sens capable de :							
La préparation de l'entretien (type entretien professionnel annuel)							
Concevoir seul.e le dispositif d'entretiens professionnels avec les AED (élaborer les supports, planifier, communiquer)	5	moyen	5	moyen	5	moyen	0
Présenter efficacement le dispositif d'entretien annuel aux AED et répondre à leurs questions.	6	moyen	7	fort	7	fort	1
Concilier la conduite des entretiens AED avec les activités quotidiennes ordinaires	6	moyen	6	moyen	7	fort	0
Total	17		18		19		1
La connaissance du statut et des missions d'un AED et les attentes liées à la fonction							
Mobiliser mes connaissances relatives aux textes officiels définissant le statut et missions des AED pour assurer le pilotage du service vie scolaire	7	fort	7	fort	7	fort	0
Quand un AED est en difficulté, mobiliser mes connaissances relatives à la fonction, pour l'aider à prendre conscience des points à faire évoluer	8	fort	6	moyen	8	fort	-2
Total	15		13		15		-2
La facilitation de l'expression de l'AED							
Instaurer un climat propice aux échanges dans l'entretien	8	moyen	6	moyen	9	expert	-2
Utiliser différentes techniques pour faciliter l'expression de l'AED durant l'entretien	4	moyen	6	moyen	9	expert	2
Conduire un entretien de manière professionnelle, quelle que soit la personnalité de l'AED	6	moyen	5	moyen	8	fort	-1
Gérer les silences dans un entretien	7	fort	4	moyen	7	fort	-3
Total	25		21		33		-1
La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder)							
Faire face à des remarques agressives ou à des remises en cause durant l'entretien.	6	moyen	5	faible	6	moyen	-1
Maîtriser la conduite d'un entretien particulièrement difficile (un AED qui dysfonctionne beaucoup, l'annonce d'une fin de contrat etc...)	5	moyen	4	moyen	7	fort	-1

Rester calme quand je suis confronté(e) à des imprévus durant l'entretien.	6	moyen	6	moyen	7	fort	0
Conduire seule.e un entretien avec un AED qui dysfonctionne	5	moyen	4	moyen	7	fort	-1
Total	22		19		27		-1
<i>L'évaluation des compétences et la définition des objectifs</i>							
Évaluer les compétences des AED	6	moyen	7	fort	8	fort	1
Porter un regard objectif sur le travail effectué par les AED, pour définir des priorités.	8	fort	8	fort	9	expert	0
Conduire seule.e un entretien avec un AED de manière spontanée, à la suite d'un incident nécessitant un recadrage.	8	fort	6	moyen	7	moyen	-2
Rappeler à l'ordre un AED qui ne respecterait pas les règles et objectifs établis au sein de l'équipe vie scolaire	9	expert	7	fort	8	fort	-2
Total	31		28		32		-1
<i>L'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel</i>							
Identifier les besoins de formation des AED, en fonction de leur parcours antérieur.	4	moyen	5	moyen	5	moyen	1
Conseiller les AED sur la construction de leur parcours professionnel	6	moyen	7	fort	8	fort	1
Total	10		12		13		-1
Total SEP Conduite entretien	120		111		139		-1

Réponses de la CPES 4

Concernant le fonctionnement de l'équipe vie scolaire, je me sens capable de :							
<i>La posture de responsable de service</i>							
	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	# de score
Communiquer clairement à l'équipe d'AED mes attentes en terme de fonctionnement du service	7	fort	7	fort			0
Enrôler tous les AED dans leur travail, y compris ceux qui paraissent les moins investis dans leur fonction	5	moyen	7	fort			2
Prendre en compte une critique légitime pour faire évoluer ma manière de piloter le service	8	fort	8	fort			0
Recadrer une critique hors de propos, de la part des AED, sur ma manière de piloter le service	4	moyen	7	fort			3
Prendre les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe, en contexte difficile	5	moyen	7	fort			2
Dire à un AED plus âgé(e) que moi qu'il.elle doit progresser sur certains points	4	moyen	5	moyen			1
Maintenir une posture de chef de service avec un.e AED avec lequel je travaille depuis longtemps ou que je connais par ailleurs	6	moyen	6	moyen			0
Total	39		47				8
<i>La conduite de réunions de service</i>							
Préparer et organiser des réunions de coordination et d'organisation du service	8	fort	8	fort			0
Recentrer les débats et faire progresser la réflexion, quand les échanges s'écartent de l'objet de la réunion que j'anime	8	fort	8	fort			0
Prendre en compte les propositions des participants pour adapter le déroulé prévu de la réunion	6	moyen	8	fort			2
Réguler l'intervention d'un participant qui monopolise la parole	6	moyen	8	fort			2
Conserver la maîtrise d'une réunion de travail que j'anime, quand des tensions et des désaccords entre les participants émergent.	6	moyen	8	fort			2
Total	34		40				6
<i>L'organisation de la communication</i>							
Proposer des outils et modalités de communication quotidienne adaptés au contexte de l'établissement et aux besoins du service vie scolaire	5	moyen	7	fort			2
Analyser l'origine de la difficulté, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	6	moyen	7	fort			1
Prendre les décisions nécessaires pour améliorer la communication au sein de l'équipe, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	6	moyen	7	fort			1

Total	17		21				-8
<i>La régulation des conflits dans l'équipe</i>							
Agir au mieux pour éviter que des tensions au sein de l'équipe dégénèrent.	5	moyen	8	fort			3
Intervenir avec succès dans des situations de tensions de faible intensité au sein de l'équipe	5	moyen	8	fort			3
Intervenir avec succès dans des situations de conflits complexes au sein de l'équipe	5	moyen	6	moyen			1
Total	15		22				-8
Total SEP fonctionnement équipe vie scolaire	105		130				-8
Concernant la conduite d'entretien avec les AED, je me sens capable de :							
<i>La préparation de l'entretien (type entretien professionnel annuel)</i>							
Concevoir seul.e le dispositif d'entretiens professionnels avec les AED (élaborer les supports, planifier, communiquer)	4	moyen	7	fort			3
Présenter efficacement le dispositif d'entretien annuel aux AED et répondre à leurs questions.	4	moyen	6	moyen			2
Concilier la conduite des entretiens AED avec les activités quotidiennes ordinaires	5	moyen	6	moyen			1
Total	13		19				6
<i>La connaissance du statut et des missions d'un AED et les attentes liées à la fonction</i>							
Mobiliser mes connaissances relatives aux textes officiels définissant le statut et missions des AED pour assurer le pilotage du service vie scolaire	9	expert	7	fort			-2
Quand un AED est en difficulté, mobiliser mes connaissances relatives à la fonction, pour l'aider à prendre conscience des points à faire évoluer	5	moyen	6	moyen			1
Total	14		13				-1
<i>La facilitation de l'expression de l'AED</i>							
Instaurer un climat propice aux échanges dans l'entretien	7	fort	7	fort			0
Utiliser différentes techniques pour faciliter l'expression de l'AED durant l'entretien	4	moyen	6	moyen			2
Conduire un entretien de manière professionnelle, quelle que soit la personnalité de l'AED	5	moyen	8	fort			3
Gérer les silences dans un entretien	4	moyen	8	fort			4
Total	20		29				-1
<i>La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder)</i>							
Faire face à des remarques agressives ou à des remises en cause durant l'entretien.	5	moyen	7	fort			2
Maîtriser la conduite d'un entretien particulièrement difficile (un AED qui dysfonctionne beaucoup, l'annonce d'une fin de contrat etc...)	5	moyen	6	moyen			1

Rester calme quand je suis confronté(e) à des imprévus durant l'entretien.	7	fort	7	fort			0
Conduire seule.e un entretien avec un AED qui dysfonctionne	6	moyen	6	moyen			0
Total	23		26				-1
<i>L'évaluation des compétences et la définition des objectifs</i>							
Evaluer les compétences des AED	6	moyen	6	moyen			0
Porter un regard objectif sur le travail effectué par les AED, pour définir des priorités.	6	moyen	6	moyen			0
Conduire seule.e un entretien avec un AED de manière spontanée, à la suite d'un incident nécessitant un recadrage.	6	moyen	8	fort			2
Rappeler à l'ordre un AED qui ne respecterait pas les règles et objectifs établis au sein de l'équipe vie scolaire	5	moyen	8	fort			3
Total	23		28				-1
<i>L'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel</i>							
Identifier les besoins de formation des AED, en fonction de leur parcours antérieur.	7	fort	7	fort			0
Conseiller les AED sur la construction de leur parcours professionnel	6	moyen	5	moyen			-1
Total	13		12				-1
Total SEP Conduite entretien	106		127				-1

Réponses de la CPES 5

	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	# de score
Concernant le fonctionnement de l'équipe vie scolaire, je me sens capable de :							
<i>La posture de responsable de service</i>							
1. Communiquer clairement à l'équipe d'AED mes attentes en terme de fonctionnement du service	7	fort	7	fort	8	fort	0
2. Enrôler tous les AED dans leur travail, y compris ceux qui paraissent les moins investis dans leur fonction	4	moyen	7	fort	7	fort	3
3. Prendre en compte une critique légitime pour faire évoluer ma manière de piloter le service	6	moyen	8	fort	8	fort	2
4. Recadrer une critique hors de propos, de la part des AED, sur ma manière de piloter le service	7	fort	6	moyen	7	fort	-1
5. Prendre les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe, en contexte difficile	4	moyen	6	moyen	7	fort	2
6. Dire à un AED plus âgé(e) que moi qu'il.elle doit progresser sur certains points	7	fort	6	moyen	7	fort	-1
7. Maintenir une posture de chef de service avec un.e AED avec lequel je travaille depuis longtemps ou que je connais par ailleurs	6	moyen	8	fort	5	moyen	2
Total	41		48		49		7
<i>La conduite de réunions de service</i>							
Préparer et organiser des réunions de coordination et d'organisation du service	5	moyen	7	fort	8	fort	2
Recentrer les débats et faire progresser la réflexion, quand les échanges s'écartent de l'objet de la réunion que j'anime	6	moyen	7	fort	7	fort	1
Prendre en compte les propositions des participants pour adapter le déroulé prévu de la réunion	7	fort	8	fort	7	fort	1
Réguler l'intervention d'un participant qui monopolise la parole	7	fort	7	fort	6	moyen	0
Conserver la maîtrise d'une réunion de travail que j'anime, quand des tensions et des désaccords entre les participants émergent.	5	moyen	6	moyen	6	moyen	1
Total	30		35		34		5
<i>L'organisation de la communication</i>							
Proposer des outils et modalités de communication quotidienne adaptés au contexte de l'établissement et aux besoins du service vie scolaire	6	moyen	7	fort	8	fort	1
Analyser l'origine de la difficulté, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	7	fort	7	fort	8	fort	0
Prendre les décisions nécessaires pour améliorer la communication au sein de l'équipe, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	7	fort	7	fort	7	fort	0

Total	20		21		23		-8
<i>La régulation des conflits dans l'équipe</i>							
Agir au mieux pour éviter que des tensions au sein de l'équipe dégèrent.	5	moyen	6	moyen	6	moyen	1
Intervenir avec succès dans des situations de tensions de faible intensité au sein de l'équipe	7	fort	6	moyen	7	fort	-1
Intervenir avec succès dans des situations de conflits complexes au sein de l'équipe	5	moyen	5	moyen	5	moyen	0
Total	17		17		18		-8
Total SEP fonctionnement équipe vie scolaire	108		121		124		-8
Concernant la conduite d'entretien avec les AED, je me sens capable de :							
<i>La préparation de l'entretien (type entretien professionnel annuel)</i>							
Concevoir seul.e le dispositif d'entretiens professionnels avec les AED (élaborer les supports, planifier, communiquer)	7	fort	6	moyen	7	fort	-1
Présenter efficacement le dispositif d'entretien annuel aux AED et répondre à leurs questions.	8	fort	7	fort	8	fort	-1
Concilier la conduite des entretiens AED avec les activités quotidiennes ordinaires	7	fort	6	moyen	7	fort	-1
Total	22		19		22		-3
<i>La connaissance du statut et des missions d'un AED et les attentes liées à la fonction</i>							
Mobiliser mes connaissances relatives aux textes officiels définissant le statut et missions des AED pour assurer le pilotage du service vie scolaire	7	fort	8	fort	8	fort	1
Quand un AED est en difficulté, mobiliser mes connaissances relatives à la fonction, pour l'aider à prendre conscience des points à faire évoluer	7	fort	7	fort	7	fort	0
Total	14		15		15		1
<i>La facilitation de l'expression de l'AED</i>							
Instaurer un climat propice aux échanges dans l'entretien	8	fort	7	fort	7	fort	-1
Utiliser différentes techniques pour faciliter l'expression de l'AED durant l'entretien	5	moyen	6	moyen	6	moyen	1
Conduire un entretien de manière professionnelle, quelle que soit la personnalité de l'AED	7	fort	7	fort	8	fort	0
Gérer les silences dans un entretien	8	fort	7	fort	6		-1
Total	15		14		14		-1
<i>La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder)</i>							
Faire face à des remarques agressives ou à des remises en cause durant l'entretien.	5	moyen	6	moyen	6	moyen	1
Maîtriser la conduite d'un entretien particulièrement difficile (un AED qui dysfonctionne beaucoup, l'annonce d'une fin de contrat etc...)	6	moyen	6	moyen	5	moyen	0
Rester calme quand je suis confronté(e) à des imprévus durant l'entretien.	7	fort	6	moyen	8	fort	-1

Conduire seule.e un entretien avec un AED qui dysfonctionne	7	fort	4	moyen	5	moyen	-3
Total	25		22		24		-1
<i>L'évaluation des compétences et la définition des objectifs</i>							
Evaluer les compétences des AED	7	fort	6	moyen	9	expert	-1
Porter un regard objectif sur le travail effectué par les AED, pour définir des priorités.	7	fort	7	fort	9	expert	0
Conduire seule.e un entretien avec un AED de manière spontanée, à la suite d'un incident nécessitant un recadrage.	8	fort	8	fort	8	fort	0
Rappeler à l'ordre un AED qui ne respecterait pas les règles et objectifs établis au sein de l'équipe vie scolaire	8	fort	7	fort	8	fort	-1
Total	30		28		34		-1
<i>L'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel</i>							
Identifier les besoins de formation des AED, en fonction de leur parcours antérieur.	5	moyen	7	fort	8	fort	2
Conseiller les AED sur la construction de leur parcours professionnel	5	moyen	7	fort	7	fort	2
Total	10		14		15		-1
Total SEP Conduite entretien	116		112		124		-1

Réponses de la CPES 6

Concernant le fonctionnement de l'équipe vie scolaire, je me sens capable de :							
<i>La posture de responsable de service</i>							
	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	# de score
1. Communiquer clairement à l'équipe d'AED mes attentes en terme de fonctionnement du service	4	moyen	8	fort	8	fort	4
2. Enrôler tous les AED dans leur travail, y compris ceux qui paraissent les moins investis dans leur fonction	5	moyen	6	moyen	7	moyen	1
3. Prendre en compte une critique légitime pour faire évoluer ma manière de piloter le service	7	fort	7	fort	8	fort	0
4. Recadrer une critique hors de propos, de la part des AED, sur ma manière de piloter le service	6	moyen	8	fort	8	fort	2
5. Prendre les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe, en contexte difficile	5	moyen	7	fort	8	fort	2
6. Dire à un AED plus âgé(e) que moi qu'il.elle doit progresser sur certains points	6	moyen	8	fort	9	expert	2
7. Maintenir une posture de chef de service avec un.e AED avec lequel je travaille depuis longtemps ou que je connais par ailleurs	8	fort	9	expert	9	expert	1
Total	41		53		57		12
<i>La conduite de réunions de service</i>							
8. Préparer et organiser des réunions de coordination et d'organisation du service	8	fort	9	expert	9	expert	1
9. Recentrer les débats et faire progresser la réflexion, quand les échanges s'écartent de l'objet de la réunion que j'anime	7	fort	9	expert	8	fort	2
10. Prendre en compte les propositions des participants pour adapter le déroulé prévu de la réunion	7	fort	8	fort	8	fort	1
11. Réguler l'intervention d'un participant qui monopolise la parole	8	fort	8	fort	8	fort	0
12. Conserver la maîtrise d'une réunion de travail que j'anime, quand des tensions et des désaccords entre les participants émergent.	7	fort	8	fort	7	fort	1
Total	37		42		40		5
<i>L'organisation de la communication</i>							
13. Proposer des outils et modalités de communication quotidienne adaptés au contexte de l'établissement et aux besoins du service vie scolaire	6	moyen	7	fort	7	fort	1
14. Analyser l'origine de la difficulté, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	4	moyen	6	moyen	7	fort	2

15. Prendre les décisions nécessaires pour améliorer la communication au sein de l'équipe, quand on constate un problème de communication au sein de l'équipe.	6	moyen	6	moyen	7	fort	0
Total	16		19		21		-8
<i>La régulation des conflits dans l'équipe</i>							
16. Agir au mieux pour éviter que des tensions au sein de l'équipe dégénèrent.	5	moyen	7	fort	7	fort	2
17. Intervenir avec succès dans des situations de tensions de faible intensité au sein de l'équipe	5	moyen	8	fort	8	fort	3
18. Intervenir avec succès dans des situations de conflits complexes au sein de l'équipe	5	moyen	5	moyen	7	moyen	0
Total	15		20		22		-8
Total SEP fonctionnement équipe vie scolaire	109		134		140		-8
Concernant la conduite d'entretien avec les AED, je me sens capable de :							
<i>La préparation de l'entretien (type entretien professionnel annuel)</i>							
1. Concevoir seul.e le dispositif d'entretiens professionnels avec les AED (élaborer les supports, planifier, communiquer)	3	faible	6	moyen	7	moyen	3
2. Présenter efficacement le dispositif d'entretien annuel aux AED et répondre à leurs questions.	4	moyen	7	fort	8	fort	3
3. Concilier la conduite des entretiens AED avec les activités quotidiennes ordinaires	5	moyen	8	fort	8	fort	3
Total	12		21		23		9
<i>La connaissance du statut et des missions d'un AED et les attentes liées à la fonction</i>							
4. Mobiliser mes connaissances relatives aux textes officiels définissant le statut et missions des AED pour assurer le pilotage du service vie scolaire	5	moyen	8	fort	7	fort	3
5. Quand un AED est en difficulté, mobiliser mes connaissances relatives à la fonction, pour l'aider à prendre conscience des points à faire évoluer	5	moyen	7	fort	7	fort	2
Total	10		15		14		5
<i>La facilitation de l'expression de l'AED</i>							
6. Instaurer un climat propice aux échanges dans l'entretien	6	moyen	7	fort	8	fort	1
7. Utiliser différentes techniques pour faciliter l'expression de l'AED durant l'entretien	4	moyen	5	moyen	7	fort	1
8. Conduire un entretien de manière professionnelle, quelle que soit la personnalité de l'AED	7	fort	5	moyen	8	fort	-2
9. Gérer les silences dans un entretien	8	fort	7	fort	8	fort	-1
Total	15		12		16		-1
<i>La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder)</i>							

10. Faire face à des remarques agressives ou à des remises en cause durant l'entretien.	7	fort	7	fort	8	fort	0
11. Maîtriser la conduite d'un entretien particulièrement difficile (un AED qui dysfonctionne beaucoup, l'annonce d'une fin de contrat etc...)	6	moyen	6	moyen	7	fort	0
12. Rester calme quand je suis confronté(e) à des imprévus durant l'entretien.	5	moyen	7	fort	8	fort	2
13. Conduire seule.e un entretien avec un AED qui dysfonctionne	6	moyen	7	fort	7	fort	1
Total	24		27		30		-1
<i>L'évaluation des compétences et la définition des objectifs</i>							
14. Evaluer les compétences des AED	7	fort	7	fort	7	fort	0
15. Porter un regard objectif sur le travail effectué par les AED, pour définir des priorités.	7	fort	8	fort	8	fort	1
16. Conduire seule.e un entretien avec un AED de manière spontanée, à la suite d'un incident nécessitant un recadrage.	6	moyen	7	fort	8	fort	1
17. Rappeler à l'ordre un AED qui ne respecterait pas les règles et objectifs établis au sein de l'équipe vie scolaire	6	moyen	7	fort	8	fort	1
Total	26		29		31		-1
<i>L'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel</i>							
18. Identifier les besoins de formation des AED, en fonction de leur parcours antérieur.	7	fort	8	fort	8	fort	1
19. Conseiller les AED sur la construction de leur parcours professionnel	6	moyen	5	moyen	6	moyen	-1
Total	13		13		14		-1
Total SEP Conduite entretien	100		117		128		-1

Annexe 14 Tableau de l'évolution des champs du SEPro, par CPES

		CPES1	CPES2	CPES4	CPES5	CPES6
La posture de responsable de service (de 7 à 70)	T0	64	51	39	41	41
	T1	64	45	47	48	53
	T3	68	54		49	57
	% variation entre T0 et T3	6,25	5,9	20,5	19,5	39
La conduite de réunions de service (de 5 à 50)	T0	41	33	34	30	37
	T1	48	27	40	35	42
	T3	48	38		34	40
	% variation entre T0 et T3	17	15,2	17,6	13,3	8,1
L'organisation de la communication (de 3 à 30)	T0	26	21	17	20	16
	T1	27	20	21	21	19
	T3	30	17		23	21
	% variation entre T0 et T3	15,4	-19	23,5	15	31,2
La régulation des conflits dans l'équipe (de 3 à 30)	T0	27	23	15	17	15
	T1	29	14	22	17	20
	T3	30	18		18	22
	% variation entre T0 et T3	11	-21,7	46,7	5,9	46,7
La préparation de l'entretien (type entretien professionnel annuel) (de 3 à 30)	T0	29	17	13	22	12
	T1	30	18	19	19	21
	T3	29	19		22	23
	% variation entre T0 et T3	0	11,8	46,1	0	91,7
La connaissance du statut et des missions d'un AED et les attentes liées à la fonction (de 2 à 20)	T0	16	15	14	14	10
	T1	19	13	13	15	15
	T3	20	15		15	14
	% variation entre T0 et T3	25	0	-7,1	7,1	40
La facilitation de l'expression de l'AED (de 4 à 40)	T0	36	25	20	36	15
	T1	36	21	29	36	12
	T3	40	33		40	16
	% variation entre T0 et T3	11	32	45	11,1	6,7

		CPES1	CPES2	CPES4	CPES5	CPES6
La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder) de 4 à 40	T0	26	22	23	25	24
	T1	37	19	26	22	27
	T3	40	27		24	30
	% variation entre T0 et T3	54	22,7	13	-4	25
L'évaluation des compétences et la définition des objectifs de 4 à 40	T0	34	31	23	30	26
	T1	37	28	28	28	29
	T3	40	32		34	31
	% variation entre T0 et T3	17,7	3,2	21,7	13,3	19,2
L'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel de 2 à 20	T0	14	10	13	10	13
	T1	16	12	12	14	13
	T3	20	13		15	14
	% variation entre T0 et T3	42,8	30	-7,7	50	7,7

Annexe 15 Résultats du chi-deux pour le lien entre la variation du SEPro et la modalité d'organisation du tutorat

Modalite-tutorat / Variation_SEPro 1
[retour](#)

Résultats

chi	0.833333333333333
p	0.659240630200444

Valeurs observées

nom_col	var_fh	var_h	var_sm	total
tuteur_etab	1	1	0	2
tuteur_hetab	1	1	1	3
total	2	2	1	5

Valeurs théoriques

nom_col	var_fh	var_h	var_sm	total
tuteur_etab	0.8	0.8	0.4	2
tuteur_hetab	1.2	1.2	0.6	3
total	2	2	1	5

Contributions a posteriori

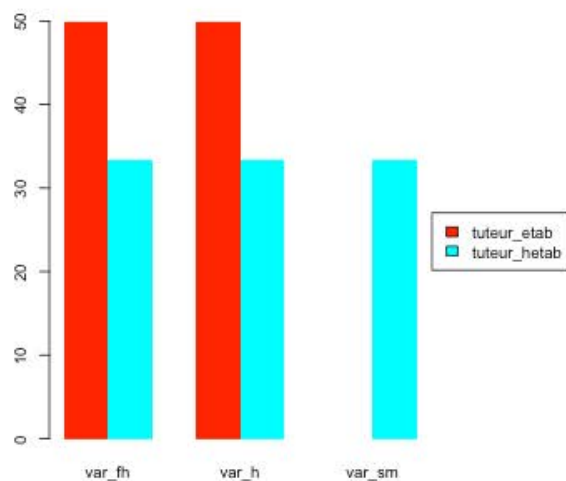
nom_colresi	var_fh	var_h	var_sm
tuteur_etab	0.37	0.37	-0.91
tuteur_hetab	-0.37	-0.37	0.91

Pourcentages en ligne

nom_col	var_fh	var_h	var_sm	total
tuteur_etab	50	50	0	100
tuteur_hetab	33.33	33.33	33.33	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	var_fh	var_h	var_sm
tuteur_etab	50	50	0
tuteur_hetab	50	50	100
total	100	100	100



Résultats

chi	2.22222222222222
p	0.329192987807906

Valeurs observées

nom_col	var_fh	var_h	var_sp	total
tuteur_etab	1	0	1	2
tuteur_hetab	2	1	0	3
total	3	1	1	5

Valeurs théoriques

nom_col	var_fh	var_h	var_sp	total
tuteur_etab	1.2	0.4	0.4	2
tuteur_hetab	1.8	0.6	0.6	3
total	3	1	1	5

Contributions a posteriori

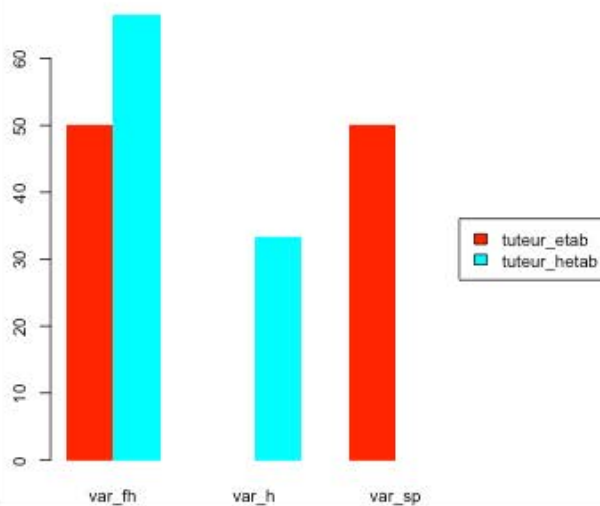
nom_colresi	var_fh	var_h	var_sp
tuteur_etab	-0.37	-0.91	1.37
tuteur_hetab	0.37	0.91	-1.37

Pourcentages en ligne

nom_col	var_fh	var_h	var_sp	total
tuteur_etab	50	0	50	100
tuteur_hetab	66.67	33.33	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	var_fh	var_h	var_sp
tuteur_etab	33.33	0	100
tuteur_hetab	66.67	100	0
total	100	100	100



Annexe 16 Analyse de l'évolution du SEPro pour la CPES 1

1 Résultats globaux

	SEPro	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	Évolution T0/T3	% évolution	Profil d'évolution
CPES 1	SEPro 1	158	Fort	168	Fort	176	Fort	18	11,4 %	Hausse
	SEPro 2	155	Fort	175	Fort	189	Fort	34	21,9 %	Forte hausse

Tableau 2-Evolution du SEPro pour la CPES 1, aux trois temps du dispositif

Avant le début du dispositif, le niveau de SEPro, sur ses deux composantes, se situe déjà à un niveau fort pour la CPES1. Les deux composantes augmentent néanmoins aux temps T1 et T3. A l'issue du dispositif, le SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire augmente à 176, en hausse de 11,4 %, tandis que le SEPro 2 relatif à la conduite de l'entretien professionnel connaît une forte hausse de 21,9 %.

Quand on regarde le détail de la répartition des réponses relatives à la composante SEPro 1, on constate que tous les items se situent à un niveau expert ou fort, et qu'ils demeurent à ce niveau, aux trois temps du dispositif (figure 18 ci-après).

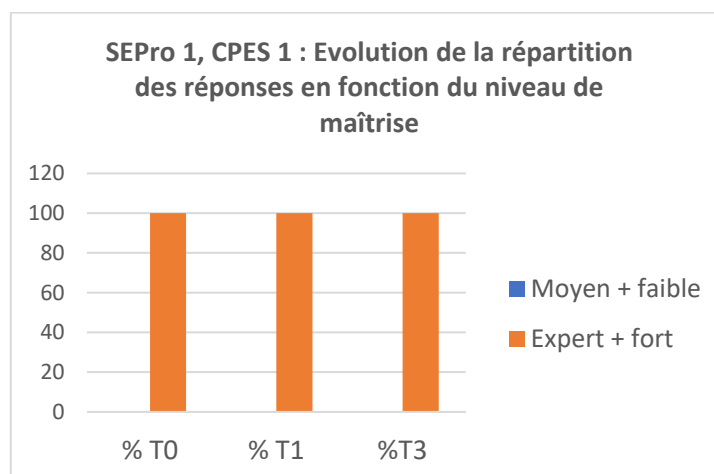


Figure 2-SEPro 1 CPES 1 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

En revanche, sur le SEPro 2, 15,8 % des items se situent à un niveau moyen ou faible en T0 ; à partir du T1, tous les items se situent à un niveau fort ou expert (figure 19 infra).

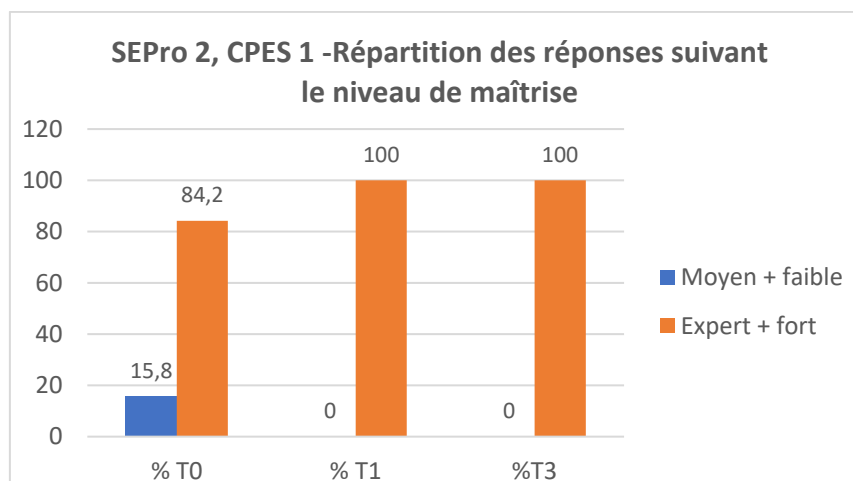


Figure 3-SEPro2 CPES 1 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

1.1 Analyse des champs connaissant une évolution significative

Relevons tout d'abord que la quasi-totalité des champs du SEPro est déjà à un niveau expert avant le début du dispositif, exceptés la régulation de tensions dans l'entretien et l'identification des besoins de formation, qui sont à un niveau fort (cf annexe 2 Tableau de l'évolution des champs du SEPro supra).

A l'issue du dispositif de FEST, la plupart des champs sont en augmentation (huit champs sur les dix), dont deux en forte augmentation : régulation des tensions dans l'entretien (+54 %) et identification des besoins de formation et accompagnement du projet professionnel (+ 42,8 %), qui étaient à un niveau inférieur à celui des autres champs en T0. Deux champs restent stables, mais ils étaient déjà à un niveau expert en T0 : posture de responsable de service (+ 6,2 %) et préparation de l'entretien professionnel (aucune variation). Ainsi, le SEPro de la CPES 1 atteint le niveau expert sur l'ensemble des champs en T3.

1.2 Analyse qualitative des résultats

1.2.1 Se découvrir en tant que professionnelle

Dans l'entretien post dispositif, la CPES explique qu'elle se sentait relativement confiante, dès le début de l'année, concernant sa posture de responsable de service, à l'égard des AED. En revanche, la confrontation avec une situation professionnelle complexe, au travers de la régulation d'un incident avec l'une des AED a été l'occasion pour elle de se découvrir en tant que professionnelle : alors qu'elle n'imaginait pas être capable de réagir avec sérénité à ce type de situation conflictuelle, elle a su faire face avec calme à ce « clash » (termes employés par l'AED dans l'entretien professionnel) pour résoudre le conflit et rappeler le cadre. Ce moment, vécu comme une réussite, constitue une expérience de maîtrise (+ 35 % sur le champ « régulation des tensions dans l'entretien »), qui a contribué à lui révéler un « soi-professionnel » qui n'était pas imaginé : *« ça a vraiment débloqué quelque chose chez moi, et je me suis sentie plus capable en fait et ça a été un déclic en fait qui m'a libérée, et qui m'a donné davantage confiance, et qui m'a prouvé qu'on pouvait dire des choses aux gens sans forcément... je pensais que... je me suis aperçue que j'étais capable de dire des choses aux gens sans que ça sorte forcément de manière agressive et j'avais cette impression que je n'aurais pas*

pu faire autrement, et en fait je me suis aperçue que si, et que dans un dialogue posé, on arrivait aussi à se défaire de ça (...) En gros contourner le conflit, je m'imaginai que ça m'aurait plus convenu tout en sachant que ça n'était pas non plus une stratégie... mais je ne me sentais peut-être pas armée pour affronter ce genre de situation... et finalement l'expérience a montré que j'en étais capable. », entretien post CPES 1.

1.2.2 Prendre sa place de chef de service au sein de l'équipe et incarner le rôle

Si la CPES 1 n'était pas inquiète de son rôle de chef de service auprès des AED (son SEPro sur ce champ atteint quasiment le niveau maximum à 68, en fin d'année), la question de sa place au sein de l'équipe des AED la préoccupait davantage, en début d'année « *Je ne savais pas trop sur quel pied danser, voilà j'ai hésité, je ne savais pas trop, j'attendais beaucoup après elles, parce que comme je l'ai déjà dit, je pensais que tout ce qui était travail en équipe nécessitait forcément l'aval de tout le monde, se mettre d'accord, exactement sur chaque point, et je me suis un peu émancipée, au mois de février* », entretien post, CPES 1. Confrontée à une réalité du travail collectif avec ses collègues CPE éloigné de l'idéal professionnel qu'elle avait imaginé, la CPES 1 finit par s'émanciper de l'équipe des CPE, pour s'autoriser à prendre le leadership sur certains points. Ainsi, elle associe l'augmentation du champ du SEPro relatif à la posture de chef de service de vie scolaire à ce déplacement dans son positionnement au sein de l'équipe.

1.3 Synthèse des résultats pour la CPES 1

La CPES 1 est déjà à un niveau fort sur les deux composantes du SEPro, avant le début du dispositif, et les deux composantes augmentent encore à l'issue du SEPro ; le niveau expert est atteint sur tous les champs du SEPro, excepté pour la régulation des tensions dans l'entretien et l'identification des besoins de formation des AED, ces deux champs atteignant malgré tout un niveau fort. Ces résultats témoignent d'un sentiment d'efficacité professionnel accru et très solide sur la régulation de l'équipe de vie scolaire. La CPES 1 associe l'évolution positive de son SEPro en matière de posture de responsable de vie scolaire à une confiance à l'évolution de son positionnement au regard du travail collectif au sein de l'équipe des CPE : elle exprime à ce sujet une forme d'émancipation, s'autorisant désormais à occuper pleinement cette place de responsable de service au sein de l'équipe. La CPES 1 associe la progression sur le champ de la « régulation des tensions dans l'entretien » à l'expérience de maîtrise vécue sur ce point lors d'une situation conflictuelle avec une AED. Cet incident, vécu comme une réussite, a également été l'occasion pour la CPES 1, de découvrir un « soi-professionnel » plus serein qu'il n'était imaginé dans de telles circonstances.

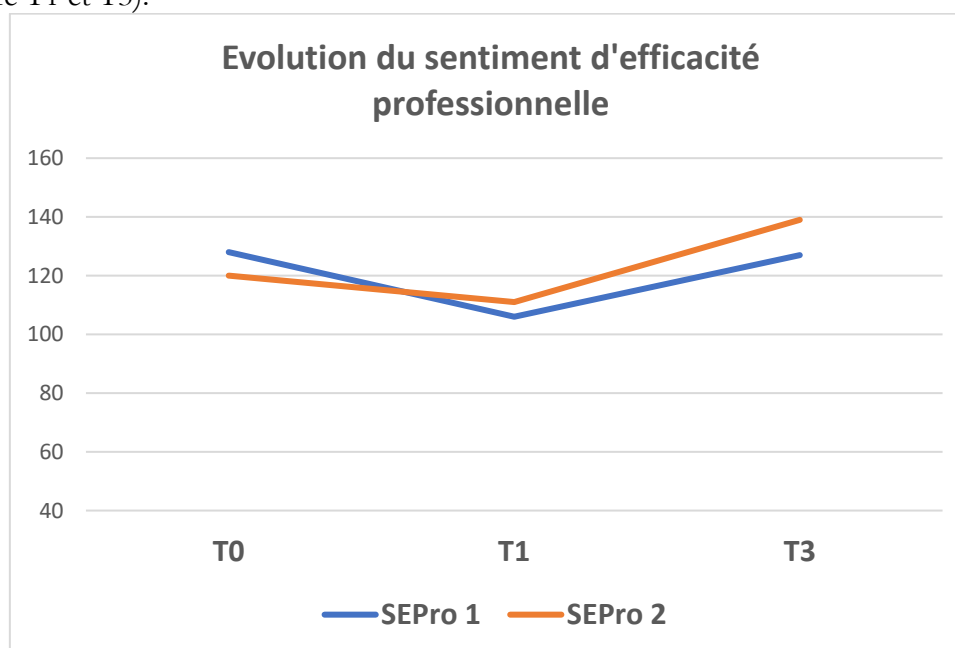
Annexe 17 Analyse de l'évolution du SEPro pour la CPES 2

1 Résultats globaux

	SEPro	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	Évolution T1/T3	% évolution	Profil d'évolution
CPES 2	SEPro 1	128	Fort	106	Moyen	127	Fort	-1	-0,8 %	Stabilité -
	SEPro 2	120	Moyen	111	Moyen	139	Fort	19	15,8 %	Hausse

Tableau 3-Evolution du SEPro pour la CPES 2, aux trois temps du dispositif

Le SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire, qui se situe à un niveau fort avant le dispositif (128) diminue entre T0 et T1 (en passant de 128 en T0 à 106 en T1, soit une baisse de 18 %) il demeure à un niveau fort, mais dans la fourchette basse. Puis il remonte en T3 à un niveau équivalent à celui du T0, soit un niveau fort. Le SEPro 2 relatif à la conduite de l'entretien professionnel diminue également entre T0 et T1, en passant de 120 à 111, soit une baisse de 7,5 %, puis il remonte en T3 à un niveau nettement supérieur au T (139, soit une augmentation de 15,8 % entre T1 et T3).



Quand on regarde plus finement la répartition des réponses suivant le niveau de maîtrise pour le SEPro 1, on constate une inversion de la tendance entre T1 et T2, puis entre T2 et T3 : en T1, 66,7 % des réponses de la CPES se situent au niveau de maîtrise fort ou expert, tandis que 33,3 % de ses réponses se situent au niveau de maîtrise moyen. En T2, la proportion s'inverse nettement : le taux de réponses à un niveau fort ou expert chute à 31,6%, tandis que le taux de réponses au niveau moyen atteint 68,4 %. En T3, à l'issue du dispositif, 38,9 % des réponses sont à un niveau « faible ou moyen », tandis que 61,1 % des réponses se situent à un niveau « fort ou expert ». La même dynamique d'évolution est observable sur le SEPro 2. Les figures infra rendent compte de cette évolution.

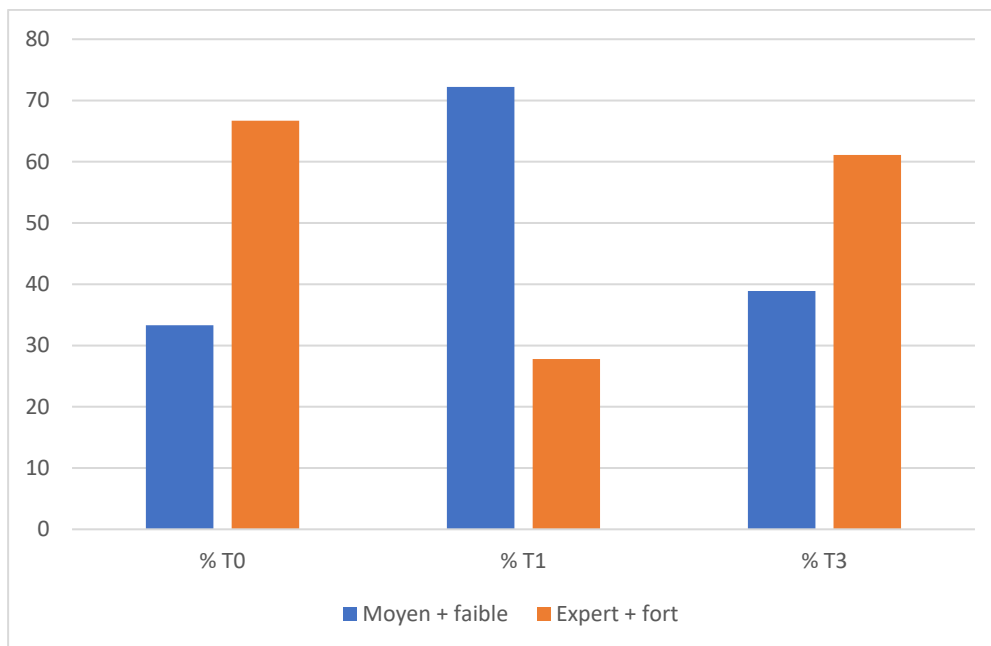


Figure 4-SEPro1, CPES 2 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

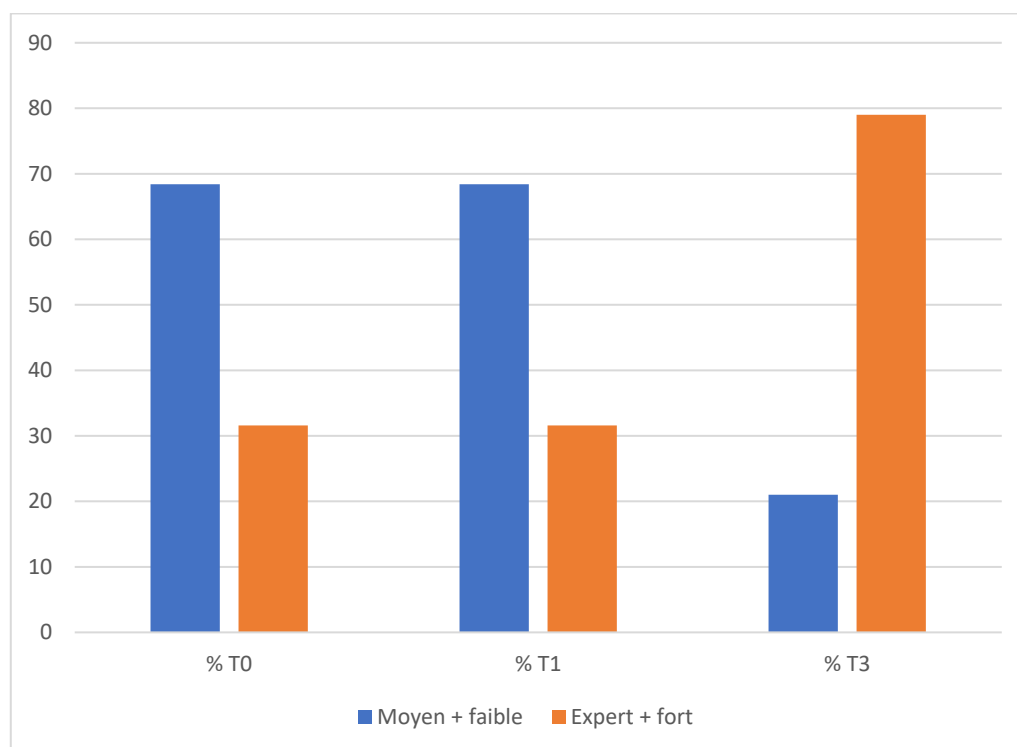


Figure 5-SEPro2 CPES 2 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

Cette évolution traduit une augmentation globale du SEPro relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire (sur les deux dimensions du SEPro) à l'issue du dispositif, après une phase de déstabilisation en T1.

1.1 Analyse des champs du SEPro connaissant une évolution significative

S'agissant du SEPro 1 (cf annexe 2 Tableau de l'évolution des champs du SEPro supra), entre T0 et T3, la posture de responsable de service passe par une phase de baisse en T1, avant de remonter au niveau initial en T3, en restant donc globalement stable (+5,9 % entre T0 et T3). La conduite de réunions de service augmente de 15,3 %. En revanche deux items connaissent une diminution notable : l'organisation de la communication (-19 %) et la régulation des conflits dans l'équipe (-21,7 %).

Concernant le SEPro conduite d'entretien professionnel (SEPro 2), deux champs du SEPro demeurent stables (connaissance du statut et des missions d'un AED et attentes liées à la fonction ; évaluation des compétences et définition des objectifs). Les autres champs sont en augmentation (régulation des tensions dans l'entretien + 12,5 % ; préparation de l'entretien professionnel + 11,8 %), voire en forte hausse : la facilitation de l'expression de l'AED (+ 32 %) ; l'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel (+ 30 %).

1.2 Analyse qualitative des résultats

1.2.1 L'entretien professionnel comme espace de dialogue sur le travail

L'item « la facilitation de l'expression de l'AED dans l'entretien » augmente de 20 % au cours du dispositif de FEST. La CPES explique avoir vécu le premier entretien professionnel comme « une épreuve », se sentant mal-à-l'aise dans cette situation d'interaction en face-à-face :

je me souviens le premier entretien avec Patrice, je l'ai vraiment vécu comme une épreuve, genre je ne savais pas par où commencer, ni comment gérer les blancs, ni comment féliciter la personne que j'avais en face... je pense que j'étais aussi mal à l'aise que l'assistant d'éducation en face (CPES 2, entretien post dispositif).

C'est un point qui a ensuite été spécifiquement travaillé avec son tuteur, au cours des entretiens de débriefing ; selon la CPES, les entretiens de recherche conduits après chaque séance de FEST ont également contribué à cet apprentissage :

le fait de pouvoir faire le débriefing avec toi mais aussi avec Jean-Marc, ça m'a permis de prendre conscience de comment j'allais pouvoir améliorer les entretiens et comme quoi un blanc ça n'est pas dramatique... le fait qu'on n'ait pas spécialement de réponse à l'instant où on pose le problème, ce n'est pas dramatique non plus... (...) ce retour ça m'a permis par la suite du coup de savoir justement beaucoup mieux gérer les silences dans l'entretien, alors.. au début je pensais que c'était quelque chose à éviter... alors que non, ça permet justement de libérer plus la parole (CPES 2, entretien post dispositif).

La CPES indique avoir compris l'importance d'ouvrir un dialogue sur le dialogue avec les AED, pour prendre en compte la singularité de chacun d'entre eux :

je me suis rendue compte en observant et en travaillant avec les AED qu'ils ne fonctionnaient pas tous pareil, et qu'il était très important que chacun puisse s'exprimer par rapport à leur travail, et par rapport aux tâches qu'on leur donnait, et en fait selon les personnalités, on adapte aussi notre discours, c'est comme avec les élèves, c'est comme avec n'importe quelle personne, donc j'ai aussi compris qu'on travaillait pas tous de la même façon, qu'on n'avait pas tous les mêmes motivations en étant dans ce genre de travail (CPES 2, entretien post dispositif).

1.2.2 Le souci de l'insertion professionnelle des AED : une question essentielle mais délicate à aborder

L'item « identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel » augmente de 15 %, entre le début et la fin du dispositif. En début d'année, c'est un sujet qui met mal à l'aise la CPES : elle craint, en abordant la question de « l'après contrat », de paraître vouloir les pousser vers la sortie : *« au début je ne savais pas trop comment leur demander quel était leur projet pour la suite, parce que je n'avais pas envie non plus que ça soit mal perçu de leur part dans le sens qu'ils ne pensent pas que je voulais qu'ils partent directement en fait »* (CPES 2, entretien post dispositif).

Pour autant, pour avoir vécu elle-même cette expérience, elle sait qu'il s'agit d'une fonction précaire, à durée déterminée, et elle estime qu'en tant que CPE, son rôle est également d'accompagner les AED dans la préparation de leur insertion professionnelle : *« je suis passée par là et je sais qu'on ne peut pas faire ça toute notre vie donc toujours réfléchir à la porte de sortie que l'on va prendre, et je pense que on a un rôle à jouer là-dedans aussi pour les accompagner au mieux dans leur future reconversion »* (CPES 2, entretien post dispositif).

1.2.3 Une connaissance partielle de l'équipe, liée à une présence discontinuée sur l'établissement

L'item « la régulation des tensions dans l'équipe » diminue de manière notable (-16,7 %). La CPES attribue principalement cette diminution à sa configuration spécifique de travail à mi-temps, du fait du rythme de l'alternance : la CPES est présente au sein du lycée du mercredi au vendredi, ce qui ne lui permet pas de travailler avec l'équipe de début de semaine. Ainsi, elle n'a pas une vision globale de l'équipe, pour pouvoir agir, de manière précoce, sur les régulations au sein de l'équipe. Elle se sent néanmoins relativement à l'aise pour intervenir en cas de tensions au sein de l'équipe, à condition d'en avoir connaissance :

donc pour moi ça a été un échec de ne pas en avoir connaissance avant fin mai, de ce genre de conflits dans l'équipe d'assistants d'éducation. Donc le fait de ne pas en avoir connaissance, ça ne nous permet pas de régler les conflits, de faire en sorte que ça se termine, mon rôle de médiateur aussi pour ça, c'est pour ça que ça énormément diminué (CPES 2, entretien post dispositif).

1.2.4 La régulation de l'équipe de vie scolaire, une épreuve de l'entrée dans le métier

La diminution du SEPro en T1, qui correspond à une phase de déstabilisation dans les apprentissages peut paraître surprenante. Pour autant, cela ne signifie pas que la CPES n'a pas appris. Bandura (2007) évoque à ce sujet des évaluations erronées de l'efficacité personnelle qui

seraient liées à une connaissance insuffisante, ou à une méconnaissance des exigences de la tâche. Les débutants n'ayant qu'une représentation partielle ou théorique des exigences de la tâche peuvent ainsi être conduits à sur-évaluer leur efficacité, avant que d'être réellement confrontés à l'activité. Les propos de la CPES2 au cours de l'entretien de recherche post dispositif confirment cette hypothèse :

je devais être bercée d'illusions, comme quoi tout le monde allait bien faire son travail et que je n'allais pas avoir besoin de recadrer les assistants d'éducation... et au final ça n'a pas été du tout le cas... de devoir le faire en fait, ça m'a permis de vraiment comprendre que non... on ne vit pas dans un monde de bisounours où tout le monde participe, et où tout le monde s'investit autant que ce que l'on aimerait dans notre service et que des fois c'est nécessaire, quoi (...)

(...) au final après, le plus gros choc c'est de se rendre compte qu'on est aussi là pour éduquer les adultes, qui ne comprennent pas tout le temps... et je ne m'attendais pas de devoir le faire de manière aussi régulière, alors que le public principal c'est quand même des élèves, et que c'est eux qu'on s'attend à recadrer.. (CPES 2, entretien post dispositif).

Les travaux de Favreau (2016) ont montré que l'écoute et le conseil étaient des éléments centraux dans les représentations professionnelles du métier, l'organisation du service de vie scolaire n'arrivant que dans un deuxième temps. L'auteur souligne que les représentations d'une partie des CPE à l'égard du rôle de chef de service sont assez mitigées, certains CPE ne se reconnaissant pas dans cette dimension du métier. D'ailleurs, quand on interroge les CPE sur leur métier, cet aspect de la fonction n'est pas évoqué spontanément, cette activité ne semblant pas prioritaire au regard d'activités jugées plus valorisantes, telles que l'entretien éducatif avec les élèves ou le conseil à la communauté éducative (Cadet, Causse, et al., 2007). Tout en sachant que cette dimension est constitutive des prescriptions actuelles à l'égard du métier (MEN, 2013, 2015), tout se passe comme si les débutants découvraient effectivement cet aspect du métier avec la confrontation au réel, lors de l'année de stage. Pour certains, cela peut alors constituer une épreuve de l'entrée dans le métier (Perez-Roux & Lanéelle, 2018), car l'exercice se révèle souvent plus complexe qu'il n'était imaginé.

1.3 Synthèse des résultats pour la CPES 2

En T0, le SEPro 1 exprimé par la CPES 2 est à un niveau fort tandis que le SEPro 2 à un niveau moyen. Après une phase de déstabilisation en T1, les deux composantes du SEPro augmentent, pour atteindre un niveau fort en T3. Concernant le SEPro 2, trois items augmentent de manière conséquente : la facilitation de l'expression de l'AED ; l'identification des besoins de formation et l'accompagnement dans le projet professionnel ; la régulation des tensions dans l'entretien. Interrogée sur sa perception de ces résultats, la CPES explique qu'elle a vécu le premier entretien « comme une épreuve », et que le travail conduit avec le tuteur lui a permis de progresser sur la conduite de cette situation professionnelle, pour être davantage à l'écoute des AED et faire de ce moment un temps de dialogue et d'échange sur le travail. Elle évoque également la complexité de la régulation de l'équipe de vie scolaire, à laquelle elle ne s'attendait pas.

Annexe 18 Analyse de l'évolution du SEPro pour la CPES 4

1.4 Résultats globaux

	SEPro	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	Evolution T0/T3	% évolution	Profil d'évolution
CPES 4	SEPro 1	105	Moyen	130	Fort			25	23,8 %	Forte hausse
	SEPro2	106	Moyen	127	Fort			21	19,8 %	Hausse

Tableau 4-Evolution du SEPro pour la CPES 4, aux trois temps du dispositif

Rappelons que le travail avec cette dyade n'a pu se poursuivre en T3, du fait de la crise sanitaire du COVID-19, les résultats portent donc uniquement sur les deux premiers temps du dispositif. Au début du dispositif, le SEPro se situe à un niveau moyen pour les deux sous-échelles. Il connaît une forte hausse sur le SEPro 1 (+23,8 %) et une hausse sur le SEPro 2 (+19,8 %).

Quand on regarde l'évolution de la répartition des réponses, on constate qu'il y a une inversion dans la proportion des items « moyen+faible » et les items « expert +fort » : en T0, 77,8 % des items se situent à un niveau « moyen ou faible », tandis 22,2 % des items sont à un niveau « fort ou expert ». En T1, 83,3 % des items sont à un niveau « fort ou expert », tandis que le pourcentage des items à un niveau « faible ou moyen » chute à 16,7 %. La figure ci-après représente cette évolution.

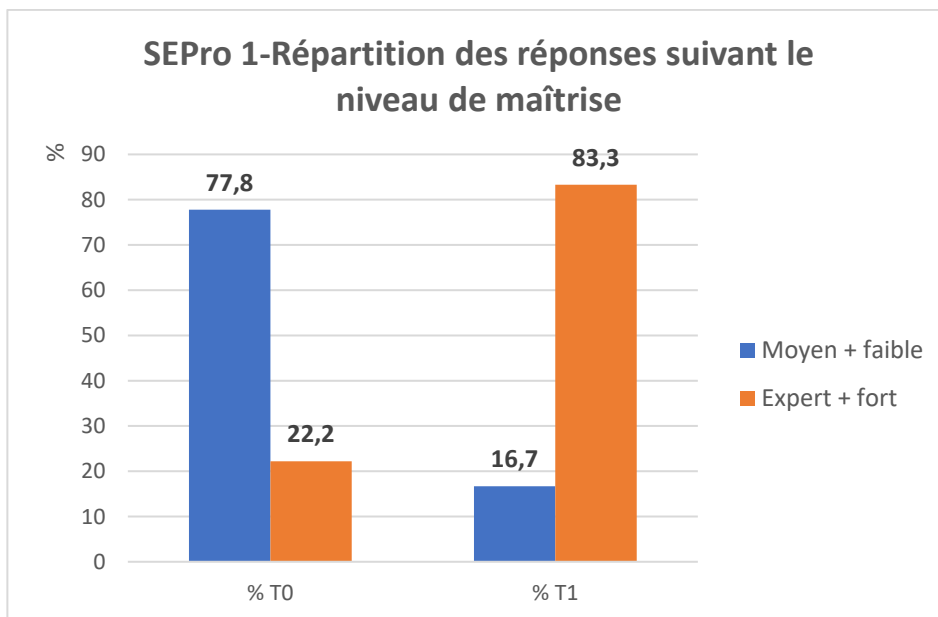


Figure 6-SEPro 1, CPES 4 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

L'évolution est moins franche sur le SEPro 2, même si une nette progression des items à un niveau « fort ou expert » peut être constatée : le pourcentage des items situés à un niveau « moyen ou faible » diminue fortement entre T1 et T2, en passant de 78,9 % en T1 à 47,4 % en T2, tandis que le pourcentage des items situés à un niveau « fort ou expert » augmente fortement, en passant de 21 % en T1 à 52,6 % en T2.

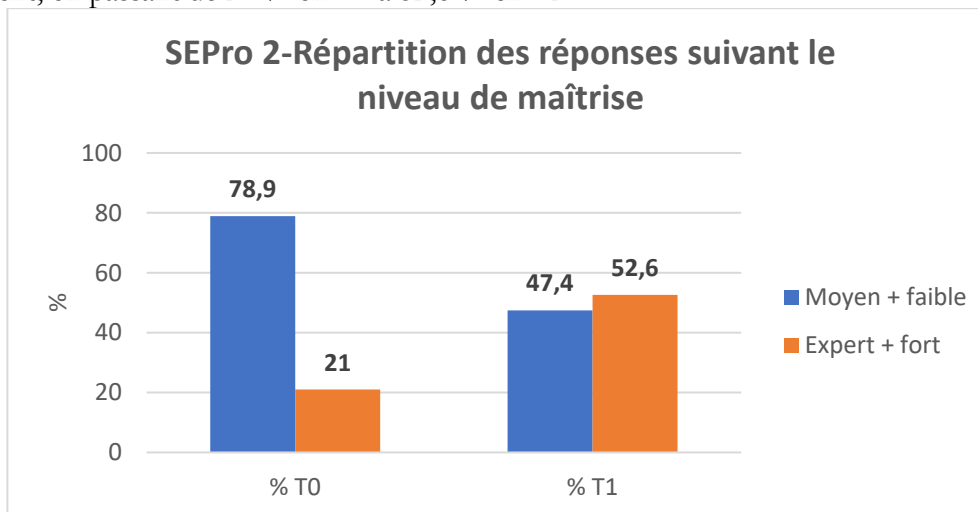


Figure 7- SEPro 2 CPES 4 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

Ainsi, le niveau de SEPro de la CPES 4 augmente de manière significative sur les deux composantes du SEPro.

1.5 Analyse des champs connaissant une évolution significative

Relevons tout d'abord le fait que le niveau « expert » n'est atteint sur aucun des champs du SEPro (cf annexe 2 Tableau de l'évolution des champs du SEPro supra) : sur les champs en

augmentation, le SEPro atteint un niveau fort, mais pas au-delà. Cela peut être lié au fait que le dispositif n'a pu aller à son terme pour cette CPES, la séance T3 n'ayant pu être programmée du fait de la crise sanitaire.

Tous les champs du SEPro, sur les deux composantes sont en augmentation, voire en forte augmentation, excepté sur deux items : « la connaissance du statut et des missions des AED et les attentes liées à la fonction » et l'item « besoins de formation et accompagnement du projet professionnel qui sont en « stabilité -> » (- 7,7 % sur chacun de ces items). Ces champs étaient déjà à un niveau fort avant le dispositif. Les connaissances liées au statut et aux missions font partie du corpus de connaissances à maîtriser pour réussir le concours de CPE, il n'est donc pas surprenant de constater un niveau fort sur cet item, chez les CPES, qui sont de jeunes lauréates du concours. En revanche, la CPES exprime une difficulté dans l'articulation entre ces connaissances théoriques et leur mise en œuvre opérationnelle, car elle n'a pu les éprouver au cours des situations de travail rencontrées :

Sur la connaissance des statuts des missions non, ça va. Il y a juste certains points, ce qui est encore un peu flou pour moi et je le travaille davantage, c'est tout ce qui est la quotité horaire et tout ça, c'est des questions un peu plus techniques... je les ai entendus, travaillés mais je ne les ai pas pratiqués, en fait... ça ça me manque un peu... mais c'est parce que je ne les ai pas pratiqués... après j'ai quand même connaissance des quotités horaire, du droit du travail etc., mais je ne l'ai pas mis en pratique, donc ça, ça me manque un petit peu » (CPES 4, entretien post dispositif).

L'item « Régulation des tensions dans l'entretien » est en stabilité.

Concernant les champs en augmentation : s'agissant du SEPro 1, tous les champs sont en augmentation, et en particulier la régulation des conflits qui progresse de 46,7 %. Les autres champs connaissent une augmentation moins forte, et assez proche : +20,5 % pour la posture professionnelle ; +17,6 % pour la conduite de réunions de service ; + 23,5 % pour l'organisation de la communication. Concernant le SEPro 2, deux items augmentent fortement : la préparation de l'entretien professionnel (+46,1 %) et la facilitation de l'expression (+45 %).

1.6 Analyse qualitative des résultats

1.6.1 Opérer une mue professionnelle pour habiter le rôle du chef de service

Dans l'entretien post dispositif, la CPES 4 établit un lien entre l'augmentation du score sur « la régulation des conflits dans l'équipe » et « la posture de chef de service ». En effet, au cours de l'année, elle a été amenée à intervenir pour apaiser des tensions entre les AED et sa collègue CPE. Par le dialogue qu'elle a pu instaurer avec l'équipe, elle explique qu'elle est ainsi parvenue à désamorcer ce conflit. Cet incident, qui l'a conduit à se positionner comme médiatrice entre les AED et sa collègue CPE, a été vécu comme une réussite, et a contribué à consolider sa posture de chef de service :

pour moi il y a eu une réussite parce que en discutant, et en avançant, on a évité un deuxième départ. On a eu un départ d'AED, suite à un entretien entre un AED et ma collègue, et on a failli en avoir un autre, juste avant le

confinement (...) c'est une prise de conscience personnelle, en fait, dans le fait d'être... dans ma fonction de chef de service. Qui m'a assurée un peu plus de... oui, dans le dialogue avec les AED dans l'échange, dans la prise de position, et même poser aussi, au même titre que ma collègue (CPES 4, entretien post dispositif).

Pour autant, il lui a fallu opérer une « mue professionnelle », pour quitter son ancien statut d'AED (elle a exercé la fonction d'AED pendant six ans, avant de passer le concours de CPE) et endosser pleinement les responsabilités d'une chef de service, ce qui se traduit dans l'augmentation de 11,4 % du champ « posture de chef de service ». Il lui a fallu, progressivement, se détacher de sa proximité avec les AED pour se positionner en tant que cadre responsable du service, amenée à trancher, décider :

je pense que j'osais moins m'affirmer, j'avais moins confiance en moi en fait, oui je pense que c'est ça et c'est cette difficulté que j'avais à quitter le statut d'AED, en fait, entre les deux, de passer d'AED à CPE... du coup j'étais proche d'eux, du coup dans la compréhension (rires)... et voilà... et ça j'ai quand même réussi à me séparer en fait de cette position-là (...) Beaucoup de compassion... très vite j'entendais ce qu'ils pouvaient reprocher sur telle ou telle tâche, et au final, non.. il faut l'effectuer, on doit effectuer de telle manière, et qu'ils soient pour ou contre, c'est comme ça et puis voilà. Donc être plus directive là-dessus, (CPES 4, entretien post dispositif).

Sa conception du rôle de chef de service a également évolué, par la compréhension progressive de la dimension humaine de cette mission, au-delà des aspects techniques d'organisation du service

au début je le voyais peut-être plus comme la gestion du service dans son organisation, qui ne pose pas trop de souci, et là au fur et à mesure, ce qui a émergé et qui s'est développé, c'est plus ce côté rapports humain en fait (...) il y avait bien sûr un côté relationnel mais peut-être que je n'avais pas appréhendé avec cette casquette de hiérarchie en fait, de chef de service. Enfin moins, en tout cas. Aujourd'hui, on va dire que je donne plus facilement une direction, et je la lâche moins en fait, (CPES 4, entretien post dispositif).

Cette dimension, à laquelle la CPES a été confrontée dans le réel de l'exercice professionnel lui a fait éprouver la complexité des rapports humains (« *Le plus complexe je pense, ce sont les humeurs de chacun (rires). Pour moi, c'est le plus difficile* »). Cette question de la posture de chef de service a été explicitement travaillée avec la tutrice, dès la première séance de formation en situation de travail.

1.6.2 Penser l'entretien professionnel un espace de dialogue sur le travail

Dans l'entretien post dispositif, la CPES explicite un lien entre deux champs en augmentation entre le T1 et le T2 : la « préparation de l'entretien professionnel » (+ 20%) et la « facilitation de l'expression de l'AED » (+22,5 %). Au cours du premier entretien professionnel avec un AED, la CPES avait parfois eu du mal à instaurer un dialogue avec l'AED, malgré la préparation réalisée en amont. Aussi, ce point a été spécifiquement travaillé avec la tutrice, dans

une démarche d'analyse réflexive, ce qui a permis à la CPES de trouver son style et d'être plus à l'aise sur ce dernier entretien :

L'apprentissage avec ma tutrice, ça m'a apporté, et puis l'expérience même, le fait d'en faire un premier seul, on analyse les erreurs et les points à améliorer, du coup j'avais noté, et j'avais essayé de changer cela pour le deuxième entretien. J'avais vraiment réfléchi à comment le mener, à laisser les temps de parole, c'était quelque chose qui était vraiment réfléchi pour le deuxième (CPES 4, entretien post dispositif).

1.6.3 L'épreuve de la loyauté dans le travail en équipe

Rappelons que la tutrice de la CPES exerce dans un autre collège et que la CPES 4 partage la responsabilité du service avec une CPE, présente à mi-temps sur l'établissement, mais qu'elle ne croise jamais, du fait de leurs emplois du temps respectifs. Un incident au sein de l'équipe (la démission d'un AED suite à l'entretien professionnel avec cette CPE) révèle des tensions entre les AED et cette CPE ; en contraignant la CPES à intervenir comme médiatrice dans ce conflit, cet événement vient mettre à l'épreuve son idéal du travail collectif :

En fait j'étais complètement tiraillée, entre moi... moi ma collègue, ça reste quand même ma collègue même si on peut avoir des différences, et on travaille ensemble, on est une équipe, on doit se soutenir, j'avais vraiment cette vision-là « on est très soudée ». Donc on agit exactement dans le même sens, et on s'accorde, pour qu'on soit toutes les deux d'accord sur les orientations. Et très vite aussi j'ai compris aussi que c'est ce à quoi j'aspire, mais que des fois ça n'est pas possible et qu'on peut aussi avoir des fonctionnements qui sont différents, (CPES 4, entretien post dispositif).

1.7 Synthèse des résultats pour la CPES 4

En T0, la CPES 4 exprime un SEPro à un niveau moyen, sur les deux composantes : 77,8 % des items des différents champs sont à un niveau « moyen » sur le SEPro 1, ainsi que 78,9 % des items des champs du SEPro 2. Aucun item n'est à un niveau expert.

En T1, il y a une nette inversion dans la proportion de la répartition par niveau puisque 83,3 % des réponses sont à un niveau fort ou expert sur le SEPro 1, et 52,6 % sur le SEPro 2. En T1, la plupart des champs des SEPro 1 et 2 sont en augmentation ; posture de responsable de service ; conduite de réunions de service ; organisation de la communication ; régulation des conflits dans l'équipe ; préparation de l'entretien professionnel ; facilitation de l'expression de l'AED ; évaluation des compétences et définition des objectifs, dont trois en forte augmentation (régulation des conflits dans l'équipe ; préparation de l'entretien professionnel, facilitation de l'expression de l'AED). Trois champs sont en stabilité ou légère diminution : connaissance du statut et des missions des AED ; régulation des tensions dans l'entretien ; besoins de formation et accompagnement du projet professionnel.

Interrogée sur sa perception de ces résultats, la CPES 4 a apporté des éléments qualitatifs pour étayer la compréhension de l'évolution de son sentiment d'efficacité professionnelle. Trois axes d'analyse émergent de son discours : la CPES associe l'évolution du SEPro relatif à la posture de chef de service à la mue professionnelle qu'elle a dû opérer, pour passer d'un ancien statut et positionnement d'AED à celui de responsable de service, en se détachant progressivement d'une proximité compassionnelle avec les AED. Cette question de la posture

de chef de service a été explicitement travaillée avec la tutrice, dès la première séance du dispositif de FEST. La CPES a également le sentiment d'avoir progressé sur sa capacité à faire de l'entretien professionnel un espace de dialogue sur le travail, point qu'elle a pu aborder avec la tutrice. Enfin, le contexte de travail de la CPES 4, partageant son poste avec une autre CPE à mi-temps lui a permis de faire l'expérience du question du travail collectif au sein de l'équipe des CPE : son idéal d'un travail collectif s'est alors retrouvé confronté à la réalité de postures professionnelles différentes, sinon divergentes, à l'égard des assistants d'éducation, sous-tendant des conceptions du management différentes. La CPES s'est alors sentie « tirillée » entre la loyauté à sa collègue CPE et celle qu'elle souhaite incarner vis-à-vis des AED, cette question de la loyauté dans le travail en équipe pouvant dès lors être envisagée comme une épreuve.

Annexe 19 Analyse de l'évolution du SEPro pour la CPES 5

1.8 Résultats globaux

	SEPro	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	Evolution T0/T3	% évolution	Profil d'évolution
CPES 5	SEPro 1	108	Moyen	121	Fort	124	Fort	16	14,8 %	Hausse
	SEPro2	116	Moyen	112	Moyen	124	Moyen	8	6,9 %	Stabilité +

Tableau 5-Evolution du SEPro pour la CPES 5, aux trois temps du dispositif

Au début du dispositif, le niveau de SEPro de la CPES 5 se situe à un niveau moyen pour les deux composantes. A l'issue du dispositif, le SEPro 1 est en hausse, pour atteindre un niveau fort (+ 14,8 %) tandis que le SEPro 2 demeure relativement stable, à un niveau moyen (+ 6,9 %), après une légère baisse en T1 (de 116 à 112).

Quand on regarde plus finement la répartition des réponses de la CPES 5 sur les différents items des deux composantes du SEPro, on constate que le pourcentage de réponses atteignant un niveau « fort ou expert » sur le SEPro 1 augmente essentiellement entre T0 et T1, en passant de 44,4 % en T0 à 61,1 % en T1. En T3, il augmente relativement peu, en se situant à 66,7 %. Le temps T1 apparaît ainsi comme davantage contributeur à l'évolution du SEPro 1. Les figures 9 et 10 infra représentent cette évolution.

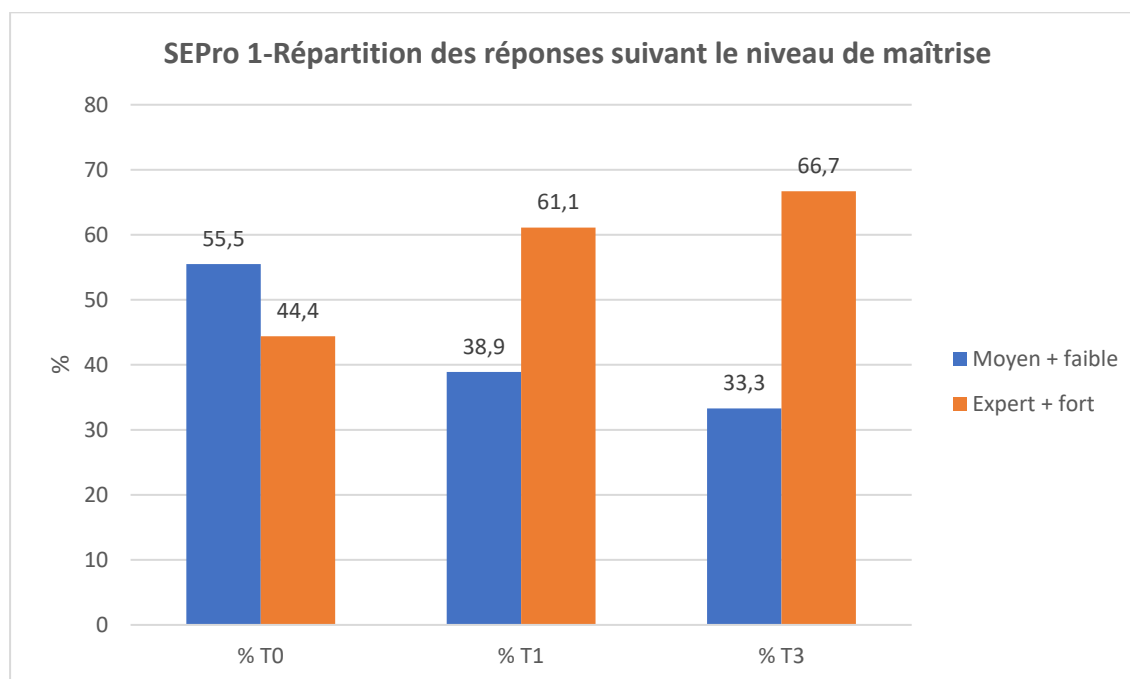


Figure 8-SEPro 1, CPES 5 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

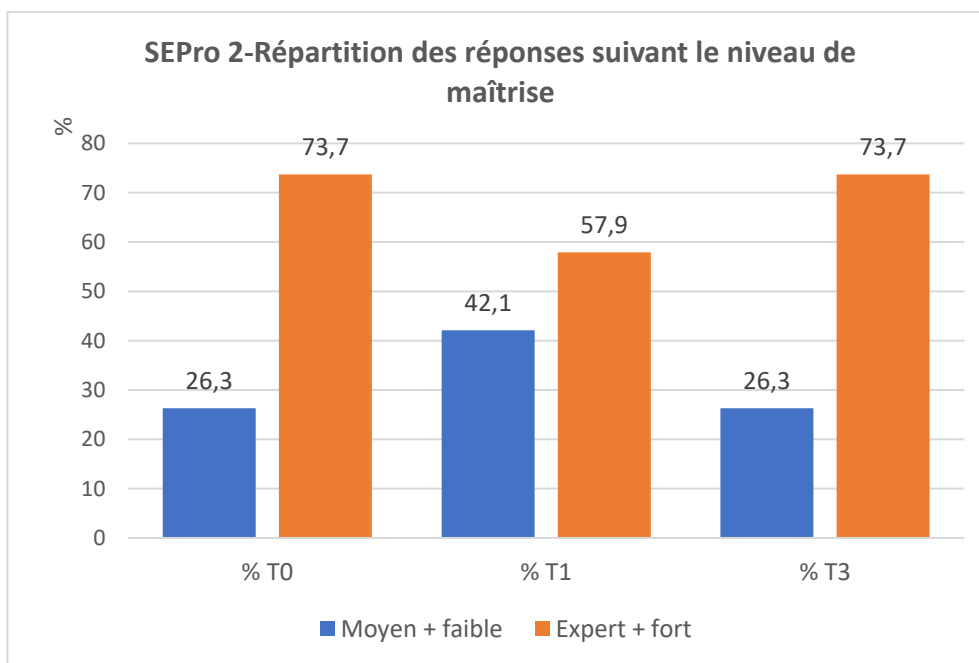


Figure 9-SEPro2 CPES 5 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

S'agissant du SEPro 2, on constate une baisse des items se situant à un niveau « fort ou expert » entre T0 et T1 (de 73,7 % à 57,9 %), avant une remontée en T3, à un niveau identique à celui de départ. Comme pour la CPES 2, le T1 apparaît ainsi comme un temps de déstabilisation du SEPro, avec une légère baisse, avant le retour au niveau antérieur à l'issue du dispositif.

1.9 Analyse des champs du SEPro connaissant une évolution significative

Au regard des autres CPES, la CPES 5 présente le nombre le plus élevé de champs de SEPro en stabilité (cf annexe 2 Tableau de l'évolution des champs du SEPro supra).

En effet, sur les dix champs relatifs aux deux composantes du SEPro, quatre sont en stabilité : conduite de réunions de service, régulation des conflits dans l'équipe, préparation de l'entretien professionnel, connaissance des statuts et missions des AED ; le champ « Régulation des tensions dans l'équipe » est en faible baisse. Notons que les champs « conduite de réunions de service, » « préparation de l'entretien professionnel » et « connaissance des statuts et missions des AED » étaient déjà un niveau fort avant le dispositif, ce qui peut expliquer la relative stabilité. En revanche, la régulation de l'équipe vie scolaire était à un niveau moyen et ne progresse pas à l'issue du dispositif.

Quatre champs, qui se situaient déjà un niveau fort avant le dispositif, sont en augmentation : posture de responsable de service (+ 19,5 %), organisation de la communication (+15 %), facilitation de l'expression (+ 11,1 %), évaluation des compétences et définition des objectifs (+13,3 %), qui atteint un niveau expert, avec un score de 34 sur 40. On constate une forte augmentation (+ 50 %) pour le champ besoins de formation et accompagnement du projet professionnel, qui était à un niveau moyen au début du dispositif.

1.10 Analyse qualitative des résultats

1.10.1 Prendre sa place au sein de l'équipe : l'épreuve du travail collectif

La CPES exerce dans un lycée de grande taille, au sein d'une équipe de cinq CPE, dont le fonctionnement repose sur une répartition des responsabilités qui conduit à un cloisonnement des dossiers pris en charge, ce qui a complexifié la participation de la CPES à certaines activités, notamment le management de l'équipe vie scolaire :

Ça a été un petit peu difficile en début d'année, parce que l'équipe d'AED était déjà managée par une autre CPE. Et moi je n'avais pas forcément ma place dans le management de service, donc j'étais encore en observation presque dans une position d'AED parce que je venais poser des questions et puis voilà... et finalement au cours de l'année s'est développée quand j'ai pris en charge des responsabilités individuelles. Mais au début de l'année ça n'a pas forcément été évident. », (CPES 5, entretien post dispositif).

Cette complexité à prendre sa place a été accentuée par une communication difficile au sein de l'équipe et un manque de cohésion dans le travail collectif, à l'opposé de ce que la CPES imaginait du travail avec ses collègues CPE, dont elle supposait une convergence des valeurs et objectifs professionnels. Cette confrontation au réel du travail collectif, éloigné du travail imaginé, apparaît ainsi comme une épreuve dans le discours de la CPES 5 :

Ensuite ce que je ne m'attendais pas à faire c'est la régulation de la communication dans l'équipe des CPE parce que finalement moi je pensais qu'on était cinq, et que ça allait plus ou moins rouler, qu'on avait les mêmes objectifs... finalement en fait, on est tellement tous différents, que la communication entre nous c'est un peu difficile, on n'a pas forcément les mêmes moyens d'expression, ... ça s'est vu notamment pendant le confinement où chacun avait un peu des méthodes de faire différentes, donc ça a provoqué des tensions... je ne m'attendais pas du coup à devoir faire un peu de régulation même au sein de l'équipe des CPE (...). Ça a été un peu une surprise oui, je pensais qu'on allait quand même pouvoir s'entendre, parce qu'on avait les mêmes missions, les mêmes élèves, que ça allait déconler et il a fallu finalement quand même prendre sur soi, prendre sur les autres, apaiser les tensions entre certains autres CPE... enfin voilà c'est pas quelque chose que... alors quand il y a la communication... il y a des malentendus... mais je ne m'y attendais pas à ce point-là, (CPES 5, entretien post dispositif).

1.10.2 Se déplacer : changer de place, d'AED à CPE

Rappelons que la posture de responsable de service, qui était déjà à un niveau fort avant le dispositif, augmente de 19,5 % à l'issue. Comme la CPES 4, la CPES 5 exprime néanmoins une difficulté initiale à se détacher de son expérience antérieure d'AED (elle a exercé en tant qu'AED durant cinq ans) et d'une posture de proximité amicale avec les AED :

Ce qui était le plus délicat, c'est vraiment de ne pas tomber dans le copinage avec les AED en fait. Parce que ce sont des personnels qui ont quasiment mon âge, voire sont plus âgées que moi... c'est des habitudes que j'avais par exemple de venir souvent, très souvent en vie scolaire, chose que mes collègues font beaucoup moins, par exemple. Ils sont beaucoup plus dans leur

bureau et ils viennent en vie scolaire pour donner des consignes ou pour parler aux AED mais ils ne viennent pas en vie scolaire juste pour discuter avec les AED. C'est quelque chose que j'avais tendance à faire, peut-être un peu trop faire en début d'année, justement, et même à l'internat, d'ailleurs j'ai passé beaucoup de temps à discuter avec les AED. Et c'est ce qui est difficile, de garder cette distance, de rester vraiment à ma place de CPE et de pouvoir donner des consignes quand j'avais besoin de donner des consignes et de ne pas rester dans le relationnel, presque amical finalement, entretien post CPES 5.

A l'instar de la CPES 4, c'est la résolution d'un conflit entre AED qui l'a conduite à évoluer sur ce point, à prendre de la distance avec les AED pour incarner la posture du responsable de service :

Eh bien, c'est qu'on a eu des problèmes avec certains AED... alors pas forcément des AED avec lesquels j'avais cette relation vraiment de... presque amicale, mais des problèmes avec d'autres AED qu'il a fallu recadrer, et là je me suis dit si j'étais trop dans l'amicalité, je ne pourrai pas avoir cette posture de recadrage. Donc il a fallu que je prenne un petit peu mes distances, après dès le début de l'année j'avais le vouvoiement, qui instaurait déjà une distance et heureusement... c'est une chose que je vais garder... mais oui, oui je pense que si on n'avait pas eu de problème avec les AED, je serais tombée presque dans le dans l'amitié... pas personnelle avec eux... juste l'amitié professionnelle, (CPES 5, entretien post dispositif).

1.10.3L'opportunité d'apprentissage offerte par le dispositif de FEST

Du fait de l'organisation du travail au sein de l'équipe des CPE, la CPES 5 n'a pu être confrontée à certaines situations de travail. Ainsi, elle n'a été associée à aucune des instances de pilotage de l'établissement. S'agissant de la régulation de l'équipe de vie scolaire, le management de l'équipe étant exclusivement pris en charge par l'une de ses collègues CPE, la CPES 5 a eu peu d'occasions d'intervenir sur ce domaine de missions, en-dehors des séances de travail dans le cadre du dispositif de FEST :

Ça ne m'a pas pris plus de temps que je ne pensais, parce que finalement c'est vraiment cette répartition des dossiers qui a été décisive. Si j'avais eu le dossier vie scolaire, management des AED, ça m'aurait pris beaucoup plus de temps que je ne pensais. Là, comme ça ne m'a pas été donné, finalement j'y ai passé un temps... mais moins que ce que j'envisageais finalement... quand il y avait des AED qui étaient absents, ce n'est pas moi qui le gèreis, quand il y avait des récupérations à faire ce n'est pas moi qui le gèreis, quand il y avait des modifications d'emploi du temps à faire, ce n'est pas moi qui le gèreis non plus. Finalement presque, j'aurais aimé y passer plus de temps pour créer plus, justement cette ambiance conviviale, qui n'a pas été vraiment créée cette année, c'est pour ça que j'aurais aimé y passer plus de temps. », (CPES 5, entretien post dispositif).

Par ailleurs, la CPES 5 exprime le regret de ne pas avoir eu de temps de débriefing sur le travail avec sa tutrice, en-dehors des temps formalisés du dispositif de FEST. Prise dans l'activité quotidienne, la CPET n'a pas dégagé des temps formalisés de tutorat. Le cadre formel du dispositif de FEST apparaît alors comme la contrainte qui a ouvert un espace potentiel d'apprentissage, par le temps de débriefing prévu :

Je trouve que c'est dommage en tant que tuteur il n'y a pas un petit peu des... pas des obligations... mais des temps vraiment définis où il faut que le stagiaire voit ça du tuteur et où les tuteurs voient ça du stagiaire... et je trouve ça un petit peu dommage... (...) finalement les temps du dispositif, c'était les seuls temps où Irène travaillait et débriefait avec moi. Alors on travaillait ensemble plus ou moins au quotidien, mais il n'y avait pas vraiment de temps où on se posait pour débriefer. C'était des échanges entre deux portes, tout le temps. Donc là le dispositif, c'était bien parce qu'on prenait forcément le temps pour les faire en se posant au bureau. Ça a formalisé les choses », entretien post, CPES5.

1.11 Synthèse des résultats pour la CPES 5

En T0, la CPES 5 exprime un niveau de SEPro moyen, sur les deux composantes. Le SPero 1 est en hausse de 14,8 % à l'issue du dispositif, pour atteindre un niveau fort, avec une hausse essentiellement entre T0 et T1. Le SEPro 2 passe par une phase de déstabilisation en T1, avant de remonter au niveau initial en T3. Quatre champs du SEPro sont en stabilité : conduite de réunions de service, régulation des conflits dans l'équipe, connaissance des statuts et missions des AED, régulation des tensions dans l'équipe. Cinq champs sont en augmentation : posture de responsable de service, organisation de la communication, facilitation de l'expression, évaluation de compétences et définition des objectifs, besoins de formation et accompagnement du projet professionnel.

Interrogée sur sa perception de ces évolutions, le discours de la CPES apporte des éléments qualitatifs pour les comprendre. La CPES 5 associe l'évolution de son SEPro en matière de posture de responsable de vie scolaire à l'évolution de son identité professionnelle : ayant exercé plusieurs années en tant qu'AED, il lui a fallu changer de place pour incarner et assumer la posture professionnelle du responsable de service, en se détachant d'une proximité amicale avec les AED. La CPES 5 associe cette évolution à la question de la régulation de l'équipe, qui l'a confrontée à une situation de résolution de conflits au sein de l'équipe, la contraignant ainsi à un positionnement plus distancié dans l'équipe.

Par ailleurs, la confrontation au travail collectif au sein de l'équipe des CPE s'est révélée plus complexe qu'elle ne l'avait imaginé : au sein d'une équipe de cinq CPE, aux fonctionnements et valeurs différents, il s'est agi pour elle de faire sa place et de contribuer également à la régulation au sein de l'équipe des CPE.

Enfin, la CPES souligne les opportunités d'apprentissage offertes par les temps formalisés du dispositif de FEST, qui a contraint la CPET à préserver ces espaces dans le flot des activités quotidiennes, ce qui n'a pas été fait en-dehors de ces moments-là.

Annexe 20 Analyse de l'évolution du SEPro pour la CPES 6

1.12 Résultats globaux

	SEPro	T0	Niveau	T1	Niveau	T3	Niveau	Évolution T0/T3	% évolution	Profil d'évolution
CPES 6	SEPro 1	109	Moyen	134	Fort	140	Fort	31	28,4 %	Forte hausse
	SEPro2	100	Moyen	117	Moyen	128	Fort	28	28	Forte hausse

Tableau 6-Evolution du SEPro pour la CPES 6, aux trois temps du dispositif

La CPES 6 présente les plus fortes hausses du groupe des cinq CPES, avec une forte hausse sur les deux composantes du SEPro : +28,4 % sur le SEPro 1, +28 % sur le SEPro 2.

Quand on regarde la répartition des réponses sur les différents items, on constate que 100 % des items sont à un niveau fort ou expert en T3 pour le SEPro 1 ; 89,5 % des items du SEPro 2 sont également à un niveau fort ou expert en T3, ce qui témoigne d'une homogénéité du SEPro sur les deux dimensions (cf. figures 11 et 12 ci-après).

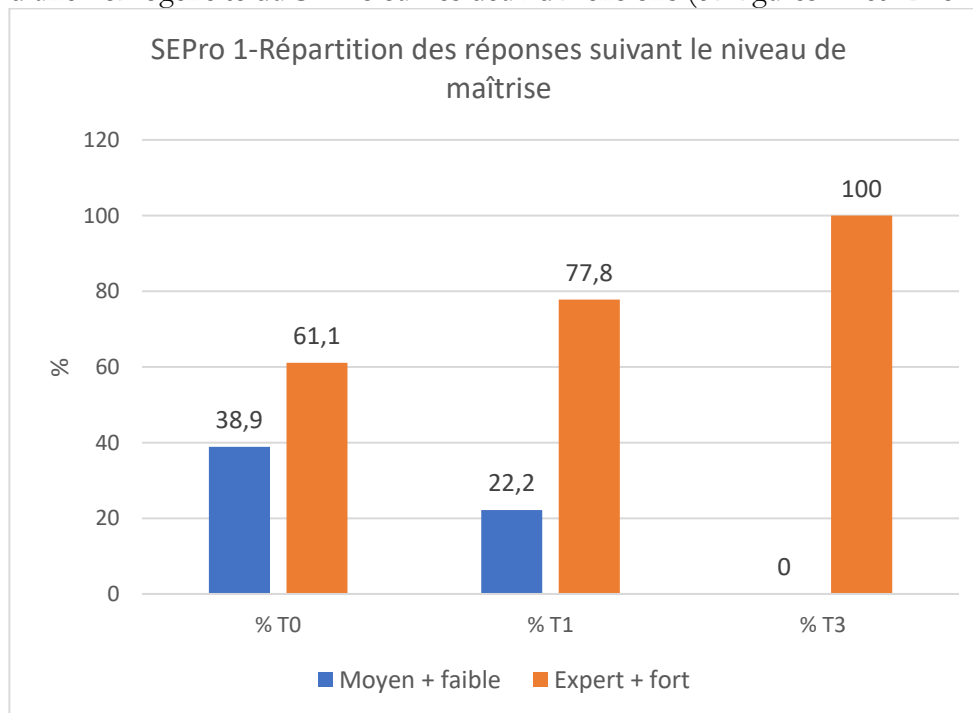


Figure 10-SEPro 1, CPES 6 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

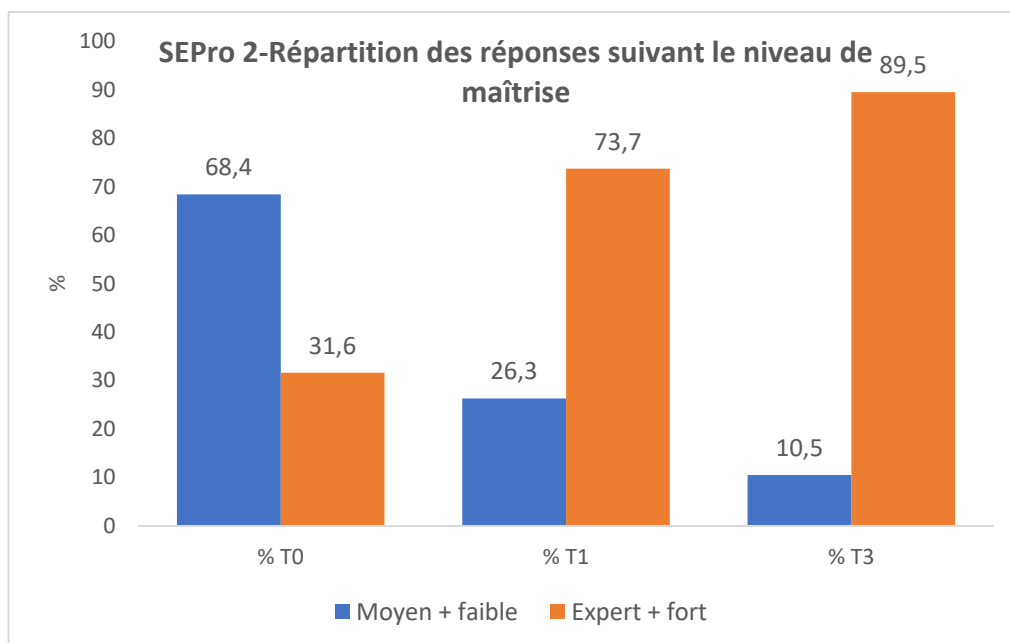


Figure 11-SEPro2 CPES 6 : évolution de la répartition des réponses en fonction du niveau de maîtrise

1.13 Analyse des champs du SEPro connaissant une évolution significative

Sur les dix champs du SEPro, sept d'entre eux sont en augmentation, dont quatre en forte augmentation (cf annexe 2 Tableau de l'évolution des champs du SEPro supra) : posture de responsable de service (+ 39 %), connaissance du statut et missions des AED (+ 40 %) ; régulation des conflits dans l'équipe (+ 46,7 %) et préparation de l'entretien professionnel (+ 91,7 %). Trois champs sont en stabilité : conduite de réunions de service (+ 8,1 %), facilitation de l'expression de l'AED (+ 6,7 %), besoins de formation et accompagnement du projet professionnel (+ 7,7 %). La facilitation de l'expression de l'AED, qui était à un niveau moyen avant le dispositif, demeure à un niveau moyen à l'issue.

1.14 Analyse qualitative des résultats

1.14.1 Prendre de la maturité dans la fonction de CPE

La CPES 6 a exercé la fonction d'AED durant quatre ans et dans les premiers temps, elle projette sur les AED des attentes professionnelles élevées, en se référant à sa propre expérience d'AED et à l'engagement dont elle-même a pu faire preuve dans cette fonction. Il lui a fallu se détacher de son ancienne posture d'AED, pour entrer dans une posture de management à l'égard des AED : comprendre les contraintes auxquelles l'équipe d'AED était confrontée, dans ce contexte de travail, prendre en compte la diversité des personnalités composant l'équipe, pour ajuster ses demandes :

en arrivant j'avais peut-être les attentes qui étaient trop grandes parce que je connaissais la fonction et que moi je l'avais exercée, et qu'en voyant là une équipe qui peut parfois dysfonctionner, une équipe qui peut, face à des

soucis techniques liés à un établissement etc., peut-être que mes attentes ont un petit peu diminué et que je suis moins dure du coup..., (CPES 6 , entretien post dispositif).

Ce « pas de côté » réalisé par rapport à l'AED qu'elle a été, en faisant le deuil de l'exigence d'une équipe idéale, a permis à la CPES 6 d'entrer dans une posture de compréhension du travail des AED, dans le contexte réel de leur activité :

au début j'ai été surprise de voir que les AED fonctionnaient comme ils fonctionnent dans l'établissement où je suis et que surtout Sylvain ne soit pas derrière eux, ne soit pas aussi exigeant... je le trouvais peu exigeant envers eux et envers la manière de travailler, envers ses attentes les concernant... maintenant je comprends aussi pourquoi, parce qu'il fait avec les différentes personnalités etc.... mais oui au début j'ai été surprise.(...) ça m'a coûté dans le sens où parfois je n'étais pas d'accord et je n'avais pas envie de mettre d'eau dans mon vin parce que ça allait à l'encontre de moi, ma manière de voir le métier, de voir le fonctionnement du service vie scolaire etc, (CPES 6 , entretien post dispositif).

Elle explique qu'elle a ainsi tissé une relation de confiance avec les AED, lui permettant de gagner ainsi en « légitimité en tant que responsable de service » : « *c'est le fait que je me sente plus légitime à ce poste là... c'est la confiance que j'ai prise tout au long de l'année etc. et je pense que c'est aussi la relation qui s'est créée entre moi et l'équipe de vie scolaire...* », (CPES 6 , entretien post dispositif).

1.14.2L'épreuve de faire travailler les autres

Cette expérience antérieure d'AED investie et autonome dans son travail semble avoir constitué une difficulté supplémentaire, dans un premier temps, pour le management de l'équipe : confrontée à des AED « *qui ne respectent pas leurs postes* », la CPES 6 éprouve une forte incompréhension à l'égard de cette posture, très éloignée de sa propre expérience d'AED :

parce que je suis arrivée avec ma naïveté je pense, d'ancienne AED... voilà moi quand je suis arrivée à mon tout premier poste d'AED, cinq ans auparavant... on me donnait un poste, pour moi j'étais au travail et c'était impensable pour moi de ne pas faire ce qu'on me demande alors que j'étais au travail, que je suis là et que je suis payée pour ça... après moi j'ai fait mes quatre ans d'AED avec une CPE qui était exigeante, en tout cas sur certains postes etc., et quand je suis arrivée et que j'ai vu que bon ben (souffle).. quand ça sonnait, il n'y avait personne au portail, aux interclasses il y avait personne dans les couloirs alors que c'était demandé. Parfois il y avait quatre assistants d'éducation en vie scolaire et 800 élèves dans la cour mais personne... pas d'adultes dans la cour... au début j'étais très très étonnée, et j'étais très agacée aussi parce que pour moi c'était impensable, quoi, (CPES 6 , entretien post dispositif).

Faire comprendre aux AED les enjeux du respect de l'organisation générale du travail du service de vie scolaire, et s'assurer que chacun soit effectivement à son poste demeure un point de complexité pour la CPES 6, qui emploie même le terme de « lutte » à ce sujet.

1.14.3 Des facteurs facilitateurs des apprentissages

Plusieurs facteurs favorisant les apprentissages sont identifiables dans le discours de la CPES 6 : l'opportunité de répétitions de mises en situation professionnelle, que ce soit dans le cadre du dispositif de FEST, ou dans la rencontre avec les situations de travail ; les temps d'observation de la pratique du tuteur, ainsi que les temps de débriefing

Clairement, le fait de pratiquer... c'est comme un entraînement, en fait, on fait une première fois, il y a des erreurs... on se rend compte qu'il y a des choses qu'on ne fait pas correctement et on essaie de les faire évoluer la fois d'après, et quand on le fait 10 fois, et ben à force on se sent un petit peu plus à l'aise. Après la toute première fois, j'ai observé Sylvain, ça aussi ça m'a permis quand même d'identifier un point de départ, comment m'y prendre dès le début etc. et après le fait aussi d'avoir le retour de Sylvain quand il m'a observée faire, à chaque fois, du coup ça m'a permis d'ajuster ma pratique pour la fois d'après, (CPES 6 , entretien post dispositif).

1.15 Synthèse des résultats pour la CPES 6

Le SEPro de la CPES 6 est en forte hausse, sur les deux composantes du SEPro, avec une homogénéité des réponses sur les différents items du SEPro en T3. La majorité des champs du SEPro (7/10) sont en augmentation, dont quatre en forte augmentation : posture de responsable de service, connaissance du statut et missions des AED ; régulation des conflits dans l'équipe et préparation de l'entretien professionnel. Trois champs sont en stabilité : conduite de réunions de service (+ 8,1 %), facilitation de l'expression de l'AED (+ 6,7 %), besoins de formation et accompagnement du projet professionnel (+ 7,7 %). La facilitation de l'expression de l'AED, qui était à un niveau moyen avant le dispositif, demeure à un niveau moyen à l'issue.

La CPES 6 associe sa forte progression sur certaines catégories au cheminement professionnel opéré, pour se détacher de son expérience personnelle d'AED engagée et investie dans son travail et incarner la posture d'une responsable de service en capacité de comprendre les motivations sous-tendant les comportements au travail des AED. Ce faisant, il lui a fallu faire le deuil de l'équipe idéale, ressemblant en tous points à l'AED performante qu'elle avait pu être, pour apprendre à travailler avec l'équipe réelle, dans un contexte de travail imposant ses propres contraintes. Confrontée à une équipe qui, de son point de vue, dysfonctionne, la CPES 6 a alors mesuré la difficulté de faire comprendre aux AED le sens et les enjeux éducatifs sous-jacents à leurs tâches quotidiennes, se confrontant ainsi à l'épreuve de « faire travailler les autres ». Dans cet apprentissage de la régulation de l'équipe vie scolaire, la CPES 6 identifie plusieurs facteurs facilitateurs : l'observation de son tuteur, la répétition des mises en situation professionnelle, les temps de débriefing post mise en situation professionnelle pour ajuster sa pratique professionnelle.

Annexe 21 Catégorisation des facteurs explicatifs du SEPro

1.16 Facteurs facilitants

1.16.1 Connaissance du contexte de travail

- « Il y a aussi le quotidien, on a appris à se connaître, et ils m'ont beaucoup plus sollicitée sur la deuxième partie de l'année, malgré le confinement sur tel ou tel problème et je pense que dans les derniers entretiens, c'était logique et naturel que leur parole se libère. Il y a eu une relation de confiance professionnelle entre nous, sur la fin de l'année, dès que j'avais quelque chose à leur dire je n'avais pas besoin de... alors toujours en aparté pour ne pas que ça les mette mal à l'aise par rapport à quelqu'un mais je n'avais pas besoin de me poser la question pendant 10 minutes ou une demi-heure, de savoir comment j'allais leur amener telle ou telle chose. Donc le fait que moi en face je sois plus décontractée, ça a aussi permis que... et qu'on travaille tout au long de l'année ensemble, ça a permis aussi de faciliter leur expression », (CPES2, L 162 à 171).
- « Ça, ça a évolué parce que en début d'année, je ne savais pas forcément les fiches de poste, où ils devaient aller, ce qu'ils devaient faire finalement, tout au long de la journée et en fait à force de pratiquer, à force d'être de plus en plus présente de plus en plus de jours au fil de l'année, on savait les objectifs qu'il y avait, le proviseur m'a drivée aussi sur ce qu'il y avait à faire, c'était plus simple aussi en y étant plus souvent, dans le temps, de savoir ce qu'il y avait à faire. Définir les objectifs, parce qu'au début de l'année je ne savais pas forcément... parce que j'avais mon expérience de surveillante, mais je ne savais pas forcément les objectifs qu'il y avait dans cet établissement. avec le temps, on sait mieux ce qu'il y a à faire ou pas », (CPES5 L42 à 50).

1.16.2 Formalisation du travail

- « ces entretiens ont permis effectivement, comme je l'ai dit souvent, de pouvoir formaliser davantage les choses, parce qu'au quotidien on ne prend pas assez le temps de pouvoir parler de toutes ces choses... formation des AED ou l'après... et ces entretiens individuels, le fait que ça soit formalisé, et le fait d'avoir dans ma grille peut-être aussi, donner la possibilité aux assistants d'éducation de s'exprimer sur ce sujet-là ça a permis effectivement pour moi de mieux l'avoir en tête, et d'essayer de le prendre en compte un petit peu mieux », (CPES1, L53 à 59).
- « ça a évolué un petit peu positivement, parce qu'en début d'année, justement on n'avait pas du tout de réunion avec tous les CPE, donc c'était un petit peu difficile de communiquer, en plus je n'étais pas là tous les jours, je n'étais pas là en réunion de direction, finalement je n'avais aucune réunion avec mes collègues. Alors on avait des temps informels, parce qu'on se croisait dans les bureaux, mais on n'avait aucun jour où on était les quatre CPE en même temps à échanger sur un sujet. Mais en cours d'année, vers octobre novembre, on a mis en place, c'était le jeudi, une réunion où les quatre CPE se réunissent dans un bureau bon, pendant trois quarts d'heure quand on avait le temps, on se posait vraiment pour échanger sur l'équipe d'AED, sur les événements de la semaine », (CPES5, L 177 à 185)

1.16.3 Confrontation à des situations complexes

- « la période de confinement et le travail à distance a peut-être permis de davantage se questionner sur la manière dont on sollicite les assistants d'éducation... ça permet peut-être de mieux penser cette communication à destination des assistants d'éducation, pour savoir ce qu'on peut attendre d'eux et ce qu'on ne peut pas attendre d'eux. Moi j'ai beaucoup aimé ce travail en distanciel en fait avec les assistants d'éducation... enfin j'ai beaucoup aimé... je trouve qu'on a été plus efficace qu'en présentiel. On s'est moins perdu en fait, dans notre communication, dans ce qui était attendu. J'ai un peu pris en charge aussi cette question de la communication avec les assistants d'éducation, c'est moi qui leur envoyais chaque semaine un petit mail avec ce qu'on leur demandait de faire, le message que l'on voulait qu'ils passent aux élèves et à leurs familles chaque semaine... voilà ça aussi ça m'a obligée à bien me poser des questions sur « est-ce que ce que j'écris c'est clair, est-ce que c'est bien compréhensible... est-ce que ça il faut le mettre en gras, ça rouge, est-ce que l'on formule bien les choses... » voilà j'ai essayé de me mettre à leur place et de voir si les attentes étaient assez claires », **(CPES1, L111 à 124)**.
- « Et il y a aussi le fait que pendant le confinement, j'ai été leur seul... leur seul lien en fait, niveau CPE, vu que Jean-Marie ne les a quasiment pas appelés à part l'avant-dernière semaine du confinement... donc je pense que ça permet aussi... dès qu'ils avaient quelque chose, dès qu'ils avaient une info, dès qu'ils avaient à faire remonter quelque chose... ils n'hésitaient pas à le faire donc sur les entretiens, pour moi je l'ai ressenti comme quoi la parole elle a été libérée (...) Je pense que ça a été facilitant parce qu'il y a eu deux opposés pendant le confinement pour eux, donc ça m'a facilité les choses, parce que je savais que j'étais disponible, je savais qu'ils l'étaient, donc on a communiqué de façon informelle, on est passé par Whats App... ce n'était pas tout le temps des mails ou ce genre de choses. Mais clairement, les nouvelles technologies nous ont permis de faire le lien avec les élèves », **(CPES2, L 171 à 175)**.
- « Parce qu'on a mis plein de différents outils en place, et puis après avec les entretiens aussi, qui se sont mieux passés, on a réussi à centraliser nous en tant que chef de service pour qu'ils soient menés correctement, et qu'ils aboutissent à quelque chose. En fait c'est toujours cette difficulté où on était de ne pas pouvoir se voir, et pour que l'information circule... moi il y a des AED que je ne vois jamais... en tout cas au travail... donc c'était cette organisation-là, on a mis au point un cahier de vie scolaire, on écrivait chaque jour », **(CPES4, L79 à 84)**.
- « Concrètement d'être toute seule deux jours par semaine dans l'établissement. Pour moi ça a été... des fois ça été certes quelque chose de très compliqué à gérer, parce que je pouvais me retrouver à gérer des soucis de classe qui n'étaient pas les miennes, parce que les profs venaient me solliciter, mais ça a été très très formateur, parce que je n'avais pas le choix, je ne pouvais pas me cacher derrière un collègue ou quelqu'un d'autre, quand les parents étaient difficiles et qu'ils demandaient à parler à un CPE, je n'avais pas le choix c'était à moi de le faire et quand les assistants d'éducation me demandaient quelque chose par rapport aux services, c'était à moi de faire ce qu'on attendait de moi en face... pour moi c'est clairement le fait d'avoir été toute seule certains jours », **(CPES2, L288 à 296)**.
- « le jeudi et le vendredi, quand j'étais au lycée, j'étais la seule, je n'avais pas Jean-Marie à côté donc il fallait que je sois la responsable de service, quoi qu'il arrive », **(CPES2, L292 à 293)**.
- « prendre en charge des projets, individuellement... par exemple les éco-délégués, c'est moi qui m'en suis chargée, l'élection du CVL, c'est moi qui m'en suis chargée. De prendre en charge des projets individuellement, et pas forcément de travailler tout le temps à cinq. Si on avait tout mené tout le temps à cinq, j'aurais plus de mal à prendre ma place. Par contre

en prenant des responsabilités, sur les éco-délégués, sur le CVL etc., progressivement j'ai dû prendre ma place sur ce dossier-là donc c'était plus simple d'être vraiment intégrée à l'équipe », **(CPES5 L120 à 126)**.

- « c'est qu'on a eu des problèmes avec certains AED... alors pas forcément des AED avec lesquels j'avais cette relation vraiment de... presque amicale, mais des problèmes avec d'autres AED qu'il a fallu recadrer, et là je me suis dit si j'étais trop dans l'amicalité, je ne pourrai pas avoir cette posture de recadrage. Donc il a fallu que je prenne un petit peu mes distances, après dès le début de l'année j'avais le vouvoiement, qui instaurait déjà une distance et heureusement... c'est une chose que je vais garder... mais oui, oui je pense que si on n'avait pas eu de problème avec les AED, je serais tombée presque dans le dans l'amitié... pas personnelle avec eux... juste l'amitié professionnelle », **(CPES5 L168 à 175)**.
- « alors déjà avec mon peu de savoir-faire en entretien classique déjà, je pense que je me sentais pas encore très à l'aise avec le fait de devoir régler des tensions etc.... même si à la fin je ne suis pas encore totalement à l'aise... ça a évolué parce qu'on a eu à le faire entre des... des moments précis où on a dû reprendre un AED lorsque ça sortait du cadre ou lors des entretiens annuels on a dû quand même remettre en cause la pratique de certains assistants d'éducation. Donc après, je pense que l'équipe que j'avais m'a permis d'évoluer sur ce point... malheureusement... mais c'est un exercice que j'ai dû faire plusieurs fois du coup et du coup je pense que j'ai évolué là-dessus même si ce n'est pas encore ce que je préfère faire (...) la pratique, le fait de le faire... la première fois je n'étais vraiment pas à l'aise, d'ailleurs c'est Sylvain qui avait pris la parole en majorité », **(CPES6, L 86 à 97)**.
- « ... le temps où on est seule aussi ça permet d'apprendre, ça permet de se retrouver dans des situations où on n'a personne pour nous donner la solution, donc il faut la trouver... oui moi j'ai trouvé... ils ont été nécessaires ces temps-là cette année pour que je puisse me former, je pense correctement, prendre de la confiance, assumer mes choix etc », **(CPES6, L210 à 213)**.

1.16.4 Feed-back (au-delà des interactions avec le tuteur)

- « Parce que la qualité du travail, c'est... alors il y a l'expérience, donc forcément l'âge y joue, mais je ne pense pas que le fait d'être plus jeune fait de moi une mauvaise CPE, ou une CPE pas légitime. Je me suis rendue compte que ce qui fait notre légitimité c'est la qualité de notre travail, ce qu'on est apte à fournir... ce qu'on va attendre de nous, et les réponses qu'on est apte à donner... et clairement, pour moi ce qui m'a convaincue que j'étais légitime dans mon poste, c'est les rapports de titularisation de mon chef, du tuteur établissement, du tuteur INSPE. Je n'avais plus trop de doutes par rapport aux retours que j'ai eus quotidiennement de la part des enseignants après mon arrêt mais le fait d'avoir ce genre de rapport de titularisation... », **(CPES2 L214 à 222)**.

1.16.5 Sentiment de légitimité

- « je pense que vu que les tous premiers entretiens que l'on avait faits, c'était au tout début de l'année scolaire... j'ai fait des entretiens avec des AED qui étaient là avant moi dans l'établissement, dont j'avais aussi cette part... je me sentais pas très légitime parce que je ne savais pas comment fonctionnait l'établissement avant que moi j'arrive, moi j'ai dû m'y adapter et ils ont dû s'adapter à ma façon de travailler. Après je pense que moi, ma légitimité elle est venue... moi je me suis sentie légitime tout au long de l'année, par rapport au fait que tout le monde a fini par reconnaître mon travail, par me reconnaître en tant que CPE,

à mon poste, et à me faire confiance par rapport à ça donc je pense que ça venait de là aussi », **(CPES2, L93 à 101)**.

- « c'était surtout je pense de la prise de confiance en moi, de savoir comment me positionner exactement, de savoir comment amener les choses. J'avais aussi cette chose un peu contradictoire en fait... j'avais le manque de confiance en moi en tant que professionnelle en début d'année mais il y a ma nature à moi qui parfois est un petit peu trop brut de décoffrage je ne sais pas forcément sortir les choses avec tact... donc il fallait que j'arrive à allier les deux et c'est ce que je redoutais un peu au début parce que je sais qu'en plus quand les gens ne me connaissent pas, je ne fais pas attention à comment je m'exprime, je peux être trop directe, trop blessante alors que ce n'est pas du tout l'objectif, mais c'est juste que je ne réfléchis pas à comment je vais formuler mon propos. alors en compensant, au fil de l'année en prenant confiance en moi en tant que CPE, en me sentant beaucoup plus légitime tout au fil de l'année... rien à voir aujourd'hui avec ce que j'étais en septembre j'ai pu aussi travailler aussi sur le fait que ce que j'étais en train de dire était légitime au vu de ma position et de travailler au quotidien avec d'autres personnes ça m'a aussi appris justement comment exprimer ce que j'avais à dire », **(CPES2, L78 à 91)**.
- « le fait qu'on avance aussi dans l'année et que du coup les AED me connaissent plus, le fait que je me sente beaucoup plus légitime qu'avant, le fait qu'on avance dans l'année et le fait que je me sente de plus en plus légitime à leur faire... à m'interposer entre deux AED quand il y a des tensions, quand il y a des choses qui vont trop loin etc.... je pense que c'est ça qui m'a permis de m'améliorer », **(CPES6 L96 à 102)**.
- « ... c'est le fait que je me sente plus légitime à ce poste là... c'est la confiance que j'ai prise tout au long de l'année etc. et je pense que c'est aussi la relation qui s'est créée entre moi et l'équipe de vie scolaire... quand je suis arrivée en début d'année, même si là le terrain ça n'était pas en début d'année c'était déjà plus vieux... c'est une équipe qui a... enfin Sylvain il a toujours été seul sauf l'année dernière, où il y avait une stagiaire aussi mais du coup ce n'est que la deuxième année qu'ils ont deux CPE... », **(CPES6 L191 à 200)**.

1.16.6 Préparation de la mise en situation de travail

- « donc avec Jean-Marc, en discutant avec lui... le fait d'avoir pu en discuter avec lui et ça m'a permis d'établir une trame, de comparer comment lui le faisait et quelle était la finalité », **(CPES2, L 15 à 18)**.
- « moi je l'ai travaillé davantage aussi, pour avoir aussi plus d'écoute, pour revenir, essayer de résumer pour bien comprendre, ce qu'ils souhaitent exprimer (...) j'avais davantage préparé en amont, c'était le dernier aussi, du coup l'apprentissage avec ma tutrice, ça m'a apporté, et puis l'expérience même, le fait d'en faire un premier seul, on analyse les erreurs et les points à améliorer, du coup j'avais noté, et j'avais essayé de changer cela pour le deuxième entretien. J'avais vraiment réfléchi à comment le mener, à laisser les temps de parole, c'était quelque chose qui était vraiment réfléchi pour le deuxième », **(CPES4, L 158 À 167)**.

1.16.7 Expérience de la situation de travail

- « le fait de participer au dispositif, de devoir gérer les entretiens bilan toute seule », **(CPES2, L15)**.
- « forcément je m'y retrouve, parce que je suis partie de quelque chose que je n'avais jamais fait à quelque chose que j'ai fait, répété, donc oui je me sentais plus à l'aise, je maîtrise mieux l'outil de la grille d'entretien ... oui, je vois que l'évolution a été positive, et je le ressens aussi », **(CPES5 L 11à 14)**

1.16.8 Répétition de la prise en charge de la situation de travail

- « C : Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile finalement de devoir faire ça ?
- CPES 2 : La première fois oui, parce que je n'ai pas trop su comment l'amener, comment le formuler... et après quand on arrive au troisième recadrage pour le même... Non ça n'est plus compliqué, c'est juste agaçant de devoir le faire... après j'ai eu surtout cette situation avec Marie on a dû la reprendre plusieurs fois et là par exemple pendant les semaines administratives, il y a encore des jours où on doit lui réexpliquer des choses de très lambda et à la fin j'ai envie de lui dire « mais Marie quand on vous parle est-ce que vous nous écoutez quoi ? Parce que on vous répète la même chose quinze fois la même semaine, c'est agaçant quoi ». Donc la première fois oui, c'est un peu difficile, parce que on n'a pas envie non plus de froisser la personne en face, de créer des discordes dans le service ou ce genre de choses... mais après c'est nécessaire donc il faut juste se poser et réfléchir à comment amener la chose et la dire, quoi », **(CPES2 L 139 à 150)**.
- « Je l'explique notamment par la maîtrise de la grille d'entretien que Irène avait créé, qui permet de cibler les compétences atteintes par les AED dans cet établissement. Au début d'année... c'est un outil que je n'ai pas créé, donc ce n'est pas un outil que je maîtrisais totalement, même si je maîtrisais la circulaire et les compétences des AED qu'ils devaient avoir, il y a quand même une grille d'observation qui est mise en place dans cet établissement et le fait de la maîtriser de plus en plus au fil de l'année, c'était plus simple aussi de définir les compétences que l'on a », **(CPES5, L 31 à 37)**.
- « Ce qui m'a aidée à progresser, c'est aussi la répétition, le fait de faire plusieurs entretiens... je pense que si je n'avais fait que deux, par exemple je pense que je n'aurais pas autant progressé, parce que je ne me serais pas assez entraînée sur l'exercice. Finalement, on a fait des entretiens forcément dans le cadre de la thèse mais on a aussi fait des entretiens professionnels tout au long de l'année, donc la répétition (...) Mais vraiment la répétition de cet exercice, qui explique, je pense le progrès », **(CPES5 L64 à 73)**.
- « je pense que là au T1, c'était plus bas, c'était avant que je mène... je n'avais jamais mené aucun entretien en fait... et du coup je pense que j'étais moins à l'aise avec l'exercice, parce que je ne le connaissais pas vraiment, et après au T2 j'en avais déjà fait deux, donc je pense que je me suis sentie un petit peu plus à l'aise, et puis après au T3 trois, au final la différence n'est pas énorme, mais au T3 j'en avais bien plus puisque entre le T2 et T3 j'en avais fait beaucoup puisque j'avais vu toute l'équipe au final. Donc au final j'en avais fait presque une dizaine, donc je pense que je me sentais aussi plus à l'aise avec l'exercice parce que je l'avais exercé plusieurs fois », **(CPES6, L 10 à 17)**.
- « le fait de pratiquer. Clairement, le fait de pratiquer... c'est comme un entraînement, en fait, on fait une première fois, il y a des erreurs... on se rend compte qu'il y a des choses qu'on ne fait pas correctement et on essaie de les faire évoluer la fois d'après, et quand on le fait 10 fois, et ben à force on se sent un petit peu plus à l'aise », **(CPES6 L 20 à 23)**.
- « je pense que c'est aussi le contexte qui fait que je me sentais efficace sur ce sujet, mais on a une équipe qui ne fonctionne pas bien ensemble. On a onze individus, non pas onze personnes qui travaillent ensemble et donc du coup il y a eu des choses à régler, même si pour moi ça n'a pas forcément été fait à temps et ça mériterait encore d'être travaillé mais voilà je pense que du coup je me suis sentie aussi un petit peu plus à l'aise parce que j'ai pratiqué. Au T1 je n'avais jamais fait de régulation de conflits et autres et en T3 j'en avais fait plusieurs, donc je me sentais déjà plus à l'aise pour dire aux AED ce qui ne fonctionne pas, pour leur offrir des temps de parole pour qu'ils puissent discuter entre eux », **(CPES6 L 181 à 186)**.

1.16.9 Expérience vicariante

- « aussi d'échanger avec Jean-Marc sur comment il organise les siennes. Après, moi j'avais un petit avantage cette année, c'est que Sarah elle travaille avec Jean-Marc, donc en parlant des réunions de service avec elle, de comment il les organisait, j'avais le point de vue de qu'est-ce que Jean-Marc voulait renvoyer et qu'est-ce que les AED recevaient. Et vu que le résultat au final était à 95 % le même, j'étais là... bon c'est quand même pas mal quoi. Le fait de pouvoir comparer ce genre de choses, j'ai trouvé ça assez enrichissant », **(CPES2 L 277 à 283)**.
- « la toute première fois, j'ai observé Sylvain, ça aussi ça m'a permis quand même d'identifier un point de départ, comment m'y prendre dès le début etc. et après le fait aussi d'avoir le retour de Sylvain quand il m'a observée faire, à chaque fois, du coup ça m'a permis d'ajuster ma pratique pour la fois d'après », **(CPES 6, L23 à 27)**.

1.16.10 Débriefing avec le tuteur

- « Ben je pense de pouvoir échanger déjà avec mon tuteur, qui m'a pas mal aussi aidée dans ma réflexion cette année qui m'a confortée parfois dans mes opinions, ça m'a aidée à avancer là-dessus », **(CPES1 L 22 à 24)**.
- « le fait de moi revenir sur mes entretiens, que ce soit avec toi ou avec Jean-Marc, ça m'a permis de voir ce qu'il y avait à améliorer, quels étaient les moments critiques où l'AED avait pu se sentir déstabilisé... donc ce retour ça m'a permis par la suite du coup de savoir justement beaucoup mieux gérer les silences dans l'entretien », **(CPES2, L39 à 43)**.
- « le fait de pouvoir faire le débriefing avec toi mais aussi avec Jean-Marc, ça m'a permis de prendre conscience de comment j'allais pouvoir améliorer les entretiens et comme quoi un blanc ça n'est pas dramatique... le fait qu'on n'ait pas spécialement de réponse à l'instant où on pose le problème, ce n'est pas dramatique non plus... », **(CPES2, L157 à 161)**.
- « l'apprentissage avec ma tutrice, ça m'a apporté », **(CPES4 L 163)**.
- « le fait ensuite de débriefer l'entretien, pour voir ce qui a été, ce qui n'a pas été avec Irène, mais aussi en discuter avec les AED, finalement deux ou trois jours après, ou la semaine après même, de dire « finalement comment vous vous êtes senti sur cet entretien », de débriefer avec, c'est bien aussi d'échanger de voir ce qui s'était bien passé, ce qui s'était moins bien passé, et de s'améliorer pour la prochaine fois », **(CPES5, L68 à 72)**.
- « c'était quand même important d'avoir ce retour. Finalement, si on était tout seul à mener cet entretien, comme c'est arrivé finalement pendant l'année, il n'y a personne qui est en dehors et qui peut... pas forcément nous juger... mais un peu nous dire nos points forts, nos points faibles, ce sur quoi on devrait peut-être travailler et puis d'être avec la tutrice, forcément, c'est une expérience en plus, elle a plus l'habitude, elle peut aussi nous dire « oui, comme ça comme ça »... enfin, je trouvais ça intéressant d'avoir un point de vue extérieur qui peut nous aiguiller pour savoir si ce qu'on fait c'est bien ou pas. Vraiment, quand on n'a jamais fait et qu'on est tout seul à le faire, je trouve que c'était bien... Alors, on a le retour avec l'assistant d'éducation... mais il n'en a pas forcément fait non plus... alors oui c'est bien d'être accompagné sur ces entretiens-là », **(CPES5, L77 à 88)**.

1.16.11 Co-intervention

- « je me sens plus à l'aise déjà pour aborder des points qui peuvent être un petit peu plus délicats, comme des non reconduction de contrat par exemple, des baisses de quotité qu'on a dû faire cette année... finalement le fait d'en avoir fait cette année accompagnée par un

collègue, parce qu'on faisait toujours à deux, je me sens quand même plus à l'aise de le faire toute seule l'an prochaine », (CPES5, L 218 à 222).

- « c'est quelque chose que, cette année à Toussaint, j'aurais eu des difficultés à annoncer ça, mais finalement vu qu'on l'a fait à deux, et que ça s'est bien passé je me dis que bon, il n'y a pas de raison pour que ça ne se passe pas bien l'année prochaine », (CPES5 L 223 à 225.)

1.16.12 Évolution de la posture d'AED à CPE

- « je pense que j'ai réussi à me positionner autrement, une ancienne assistante d'éducation devenue CPE. Même si je l'ai quand même toujours en tête, et que ça m'aide des fois pour ne pas tomber dans certains écueils, mon expérience, je pense que ce n'est pas ça qui... ça n'a jamais pris le dessus dans les pratiques de management. Voilà, je l'avais en tête, certaines choses je me disais attention à ça, ça, ça mais je pense que ça m'a aidée. Et puis évaluation des compétences, parce que je les ai vu évoluer, moi j'ai évolué aussi, j'ai pris ma place en tant que chef de service et le fait d'avoir, effectivement d'être associée à ce projet de recherche, je pense qu'inconsciemment ça m'a amenée à me poser les questions que je ne me serais pas du tout posé en dehors de ce projet. Donc ça a été une bonne opportunité », (CPES1, L 145 à 153).
- « au début de l'année, je ne savais vraiment pas comment me positionner, comment aborder ce genre de sujet avec aussi, parce qu'il y a en a certains qui ne veulent pas en entendre parler tant qu'ils n'arrivent pas à la fin de leur contrat et au final en discutant avec eux sur les temps de journée, j'ai appris qu'il y avait trois AED qui voulaient passer des concours de l'éducation nationale, (...) je ne savais pas trop comment leur demander quel était leur projet pour la suite, parce que je n'avais pas envie non plus que ça soit mal perçu de leur part dans le sens qu'ils ne pensent pas que je voulais qu'ils partent directement en fait... donc... ou que je dévalorise... qu'ils n'aient pas la sensation qu'on dévalorise leur travail en tant qu'AED... sauf que je suis passée par là et je sais qu'on ne peut pas faire ça toute notre vie donc toujours réfléchir à la porte de sortie que l'on va prendre, et je pense que on a un rôle à jouer là-dedans aussi pour les accompagner au mieux dans leur future reconversion », (CPES2, L54 à 74).
- « je pense que c'est une prise de conscience personnelle, en fait, dans le fait d'être... dans ma fonction de chef de service. Qui m'a assurée un peu plus de... oui, dans le dialogue avec les AED dans l'échange, dans la prise de position, et même poser aussi, au même titre que ma collègue », (CPES4, L32 à 35).
- « en fait quand je suis arrivée, j'avais encore cette vision de la fonction d'AED en tant qu'AED en fait, vu que je sortais de quatre ans d'exercice en tant qu'AED. Et je pense que ce qui a évolué c'est que maintenant j'arrive à avoir ce recul-là pour pouvoir accompagner les AED en tant que CPE est pas en tant qu'ancienne AED », (CPES6 L 36 à 39).
- « le fait de prendre de la maturité dans la fonction de CPE déjà, et après peut-être un peu Sylvain... même si encore maintenant on est pas d'accord sur plein de choses en ce qui concerne les AED... mais moi j'étais exigeante aussi je pense parce que j'ai travaillé pendant quatre ans avec une CPE qui l'était et qui du coup nous a fait faire... nous a fait remplir notre rôle d'AED de manière très carrée et du coup quand je suis arrivée là et que j'avais une équipe qui l'était beaucoup moins, et qui travaillait depuis sept ans avec un CPE qui était aussi moins exigeant... du coup au début ça un peu bousculé mes... mes idéaux, on va dire, concernant cette fonction et les missions des AED etc... et puis après je pense aussi que je me suis détendue parce que j'ai vu qu'on pouvait faire avec... mais je pense que c'est la manière de travailler de Sylvain qui était différente d'une manière que je connaissais déjà, qui m'a aussi fait évoluer là-dessus », (CPES6 L 53 à 63).

1.16.13 Prise de conscience et compréhension des besoins professionnels des AED

- « c'est vrai que cet item-là, alors peut-être à défaut... on le relègue peut-être au second plan. On met bien souvent en avant les conditions de vie des élèves etc.... et on ne pense pas assez justement aux conditions d'exercice des assistants d'éducation, en partant un petit peu trop du principe qu'ils vont se former et y arriver sur le tas... alors que si on prend davantage le temps de diagnostiquer leurs besoins de formation, on les rend je pense plus opérationnels et plus efficaces dans leurs missions », (**CPES1 L 73 à 79**).
- « Parce qu'on pense l'accueil de notre public, et ben notre public ce sont les élèves... c'est vrai qu'on dit toujours ils sont au cœur du système et qu'on est là pour eux, qu'on doit mettre en place les conditions qui vont bien, pour que leur scolarité se passe au mieux mais c'est vrai que on oublie le fait que les assistants d'éducation... on les voit en entretien le vendredi ils arrivent le lundi, ils prennent leur poste... Et on ne prend pas le temps de les accompagner dans la prise en main de leur poste et on compte trop sur la formation par les pairs, on dit qu'ils vont se former mutuellement, sauf qu'on peut s'interroger : est-ce que c'est vraiment le rôle des AED vraiment de former ses collègues ? Alors sur certaines choses, oui mais la question de l'accueil de l'assistant d'éducation, la manière dont il est accueilli, c'est tout aussi important que la manière dont on accueille les élèves, quoi. Parce que c'est compliqué d'attendre quelque chose d'un assistant d'éducation si on ne lui a pas expliqué dès le départ nos attentes et pourquoi il est véritablement là », (**CPES1 L82 à 93**)
- « Je pense que je l'avais un petit peu en tête, mais voilà ça a été un petit peu étouffé par d'autres choses, par les tâches quotidiennes, recevoir les élèves, aller en réunion, des choses comme ça... et c'est vrai qu'on a vite fait de se faire happer par ces tâches-là et on ne prend pas le recul nécessaire ... il faut parfois prendre le temps de prendre de la hauteur, pour essayer de diagnostiquer son propre service, en fait... il y a des besoins des élèves... il y a aussi le fonctionnement de notre propre service, est-ce que nous déjà on travaille bien avec nos collègues CPE, est-ce que nos attentes elles sont assez formalisées, de manière assez claire auprès de nos assistants d'éducation, est-ce qu'ils comprennent réellement ce qu'on attend d'eux, ça c'est important de le faire il faut vraiment l'avoir en tête. Parce que effectivement après on peut arriver... pas à un clivage... mais un bureau porte fermée... les assistants d'éducation par ces signaux-là ne vont pas nous sentir forcément très disponibles et du coup ne vont pas venir nous demander des précisions sur des choses... », (**CPES1, L96 à 107**).
- « je me suis rendue compte en observant et en travaillant avec les AED qu'ils ne fonctionnaient pas tous pareil, et qu'il était très important que chacun puisse s'exprimer par rapport à leur travail, et par rapport aux tâches qu'on leur donnait, et en fait selon les personnalités, on adapte aussi notre discours, c'est comme avec les élèves, c'est comme avec n'importe quelle personne, donc j'ai aussi compris qu'on travaillait pas tous de la même façon, qu'on n'avait pas tous les mêmes motivations en étant dans ce genre de travail, parce que... ben moi je me suis retrouvée à L. dans un endroit où tout le monde n'est pas là par passion et par vocation pour les jeunes adolescents, pour l'éducation... donc réussir à adapter son discours pour montrer l'intérêt aux AED, pour que eux puissent l'exprimer en retour aussi », (**CPES2, L28 à 37**).

1.16.14 Expériences de maîtrise

- « je pense que c'est une évolution globale de ma personnalité, durant cette année et en lien avec cette évolution, c'est-à-dire qu'il y a une confiance en soi qui a été croissante durant

l'année, que j'étais capable de certaines choses, dire certaines choses aux gens, ce qui était pour moi quelque chose de très très difficile pour moi au départ, et le fait d'avoir eu, comme on a beaucoup parlé cette année, ce différend avec Danielle, la première assistante d'éducation, avec laquelle j'ai mené le premier entretien, ça a vraiment débloqué quelque chose chez moi, et je me suis sentie plus capable en fait et ça a été un déclic en fait qui m'a libérée, et qui m'a donné davantage confiance, et qui m'a prouvé qu'on pouvait dire des choses aux gens sans forcément... je pensais que... je me suis aperçue que j'étais capable de dire des choses aux gens sans que ça sorte forcément de manière agressive et j'avais cette impression que je n'aurais pas pu faire autrement, et en fait je me suis aperçue que si, et que dans un dialogue posé, on arrivait aussi à se défaire de ça... », (CPES 1, L8 à 19)

- « là en fait, j'ai eu une issue positive, donc ça m'a rassurée et aussi j'ai vu que l'assistant d'éducation revenait vers moi dès le lendemain et elle m'a dit que ça l'avait fait réfléchir », (CPES1, L28 à 30).

1.17 Facteurs de complexité/les épreuves

1.17.1 Le travail collectif au sein de l'équipe CPE

- « Encore une fois, ça n'est pas lié aux AED en fait, et je le perçois encore plus depuis 15 jours, trois semaines... c'est l'une de mes collègues en fait, c'est plus ça en fait qui me pose problème dans ma régulation d'équipe, parce qu'elle impulse des choses en début de semaine et elle ne fait pas de transmission pour la fin de semaine et je sens les assistants d'éducation un petit peu agacés parce qu'ils n'ont pas de marge de manœuvre, parce qu'elle ne leur laisse rien faire, parce qu'ils me disent s'ils font quelque chose, s'ils retravaillent des documents ou autre, et ben elle va repasser derrière parce que ça pas assez bien fait, parce qu'elle veut tout centraliser en fait, elle veut construire sa rentrée pour l'année prochaine. Donc du coup, c'est compliqué d'avoir une posture dans la gestion d'équipe parce que moi-même je n'ose pas prendre d'initiative, je n'ose pas les lancer sur quelque chose parce que je ne sais pas derrière... je me dis si c'est après qui se fasse rabrouer parce que ce n'est pas ce qu'elle attendait... voilà j'ai un petit peu de mal à me positionner là, sur la construction de la rentrée prochaine. Alors ce n'est pas qu'elle veut me mettre de côté mais elle a une idée précise de ce qu'elle veut comme rentrée, et du coup... ben je me mets peut-être à nouveau un petit peu plus en retrait... alors je fais de mon côté... je me mets un petit peu en retrait, je la laisse faire, puisqu'elle sait ce qu'elle veut, mais du coup en termes de gestion... voilà vendredi j'étais toute seule avec les assistants d'éducation, j'ai dû rappeler ma collègue pour lui dire... « tu en es où ? Qu'est-ce que tu as fait ? » Parce que voilà. J'ai besoin d'avoir ces informations pour pouvoir le vendredi gérer cette équipe », (CPES1, L 236 à 254).
- « Sachant qu'avec l'autre collègue contractuelle, ça ne passe pas trop, trop, non plus... parce que voilà, elle a des manières de dire les choses, ou de les écrire par mail qui sont quand même assez directives, pas toujours tournées avec des formes... donc voilà, je me retrouve un peu entre les deux, je reste le plus neutre possible... », (CPES 1 L256 à 259)
- « ce qui a été dur, c'est que pendant le recrutement, j'ai dû batailler contre ma collègue, en fait, pour l'attribution des quotités horaires pour certains assistants d'éducation. Parce que elle a souhaité... après, elle en prendra ses responsabilités... elle a souhaité recruter une personne, une nouvelle à 100 %, alors qu'en interne, on avait déjà des personnes qui demandaient un temps plein, à qui elle a dit non, non, elle je ne la veux pas à temps plein et du coup c'est compliqué de justifier après auprès des assistants d'éducation, et c'est vrai

qu'ils sont... et c'est vrai que ça...(...) assumer finalement les décisions des autres et de devoir m'en justifier... », (CPES1, L262 à 275)

- « pendant le confinement, c'est un peu remonté, parce qu'au début du confinement, on a réussi à communiquer, sauf qu'après vu qu'on a eu Jean-Marie qui faisait ses choses de son côté, c'est reparti en cacahouète, pour parler poliment et je l'avais dit à mes tuteurs INSPE et EPLE, que après quatre mois de lutte pour essayer de trouver quelque chose et... pas de retour en face, j'ai complètement lâché, quoi.
- C : Tu dirais que c'est un point qui reste compliqué toute l'année ça ?
- CPES 2 : oui et pendant les entretiens tous les assistants d'éducation m'ont dit « on n'a pas réussi à trouver de moyens de communication » moi je leur ai dit « je vous ai mis des outils à disposition, je vous ai proposé des choses, vous avez su les critiquer et me dire que ça n'allait pas mais vous n'avez pas su m'apporter de réponse pour améliorer l'outil que j'avais pu proposer » donc moi je reconnais que j'ai lâché.
- C : Alors pourquoi c'est resté compliqué, à ton avis malgré tout ce que tu as proposé ?
- **CPES 2** : Les habitudes de certains... le fait que... ils me l'ont clairement explicité, ils étaient habitués à fonctionner avec une seule CPE du lundi au vendredi. Donc le fait de devoir donner les informations, de les laisser par écrit pour qu'on y accède tous les deux ça a été trop compliqué pour eux. Le fait que Jean-Marie ne mette pas par écrit certaines informations, pour moi ça été compliqué de les transmettre aux assistants d'éducation après. Et après, oui je ne donnais plus que les informations les plus importantes parce que j'en avais marre de tout donner en début d'année, et moi de ne pas en avoir en retour. Après, clairement, j'ai eu une réaction assez enfantine, dans le sens où je me suis dit « voilà, tu n'es là qu'un an, tu fais plein d'autres choses, ben tant pis », (**CPES 2, L364 à 384**)
- « La démission de la personne, je ne m'y attendais pas du tout. Et du coup j'ai dû... vraiment cela quoi je ne m'attendais pas, c'était ça... de recevoir des AED dans mon bureau, se plaignant de pressions qu'elle pouvait subir de ma collègue, ça, ça été très dur pour moi et au début j'ai plutôt fui en leur expliquant... enfin j'ai écouté, mais je n'apportais pas... je ne les soutenais pas vraiment... enfin je ne savais pas comment me positionner... et ensuite j'en ai parlé, j'en ai parlé avec ma collègue... du coup je les écoutais davantage, j'ai changé, j'ai essayé de trouver des solutions pour qu'elle se sente mieux dans ses missions. Et du coup aujourd'hui ça finit, elle vient me voir toujours... maintenant moins quand même... elle m'explique et du coup je les envoie exprimer cela auprès du Principal, pour qu'il trouve, lui, une solution avec ma collègue. Moi je ne fais pas plus que ça... parce que je ne sais pas... je ne sais plus quoi faire, en fait.
- C : Alors quand tu dis au début quand elle venait me voir, moi j'étais mal je ne savais pas quoi faire tu peux m'en dire un petit peu plus.
- **CPES 4** : En fait j'étais complètement tiraillée, entre moi... moi ma collègue, ça reste quand même ma collègue même si on peut avoir des différences, et on travaille ensemble, on est une équipe, on doit se soutenir, j'avais vraiment cette vision-là « on est très soudée ». Donc on agit exactement dans le même sens, et on s'accorde, pour qu'on soit toutes les deux d'accord sur les orientations. Et très vite aussi j'ai compris aussi que c'est ce à quoi j'aspire, mais que des fois ça n'est pas possible et qu'on peut aussi avoir des fonctionnements qui sont différents, et qu'on peut les mettre en place c'est faisable aussi pour moi d'avoir le même fonctionnement lundi mardi mercredi jeudi vendredi pour que l'équipe elle soit sereine, pour que l'équipe elle fonctionne bien... et au final je me suis rendue compte que là ça n'était pas possible... on avait deux fonctionnements différents, et ça a très bien fonctionné aussi. Il n'y a pas eu de... si ça a fonctionné quand même », (**CPES4, L 304 à 327**)

- « Ensuite ce que je ne m'attendais pas à faire c'est la régulation de la communication dans l'équipe des CPE parce que finalement moi je pensais qu'on était cinq, et que ça allait plus ou moins rouler, qu'on avait les mêmes objectifs... finalement en fait, on est tellement tous différents, que la communication entre nous c'est un peu difficile, on n'a pas forcément les mêmes moyens d'expression,... ça s'est vu notamment pendant le confinement où chacun avait un peu des méthodes de faire différentes, donc ça a provoqué des tensions... je ne m'attendais pas du coup à devoir faire un peu de régulation même au sein de l'équipe des CPE.
- C : D'accord ça, ça a été une surprise ?
- CPES 5 : Ça a été un peu surprise oui, je pensais qu'on allait quand même pouvoir s'entendre, parce qu'on avait les mêmes missions, les mêmes élèves, que ça allait découler et il a fallu finalement quand même prendre sur soi, prendre sur les autres, apaiser les tensions entre certains autres CPE... enfin voilà c'est pas quelque chose que... alors quand il y a la communication... il y a des malentendus... mais je ne m'y attendais pas à ce point-là », (CPES5, L239 à 253).

1.17.2 Prendre sa place au sein de l'équipe des CPE

- « Je pense que j'avais presque plus d'appréhension sur la place que je devais prendre vis-à-vis de mes collègues, que j'ai mis plus de temps à trouver, beaucoup plus de temps, quasiment la moitié de l'année que par rapport aux assistants d'éducation
- C : quand tu dis collègue c'est tes collègues CPE ?
- CPES 1 : Oui c'est ça, les collègues CPE. Je ne savais pas trop sur quel pied danser, voilà j'ai hésité, je ne savais pas trop, j'attendais beaucoup après elles, parce que comme je l'ai déjà dit, je pensais que tout ce qui était travail en équipe nécessitait forcément l'aval de tout le monde, se mettre d'accord, exactement sur chaque point, et je me suis un peu émancipée, au mois de février. Je pense que le départ aussi de la première contractuelle m'a fait du bien parce que, il y avait des choses qui me perturbaient un peu dans son caractère, ou dans la manière qu'elle avait parfois de s'adresser à moi, et je savais qu'elle était là sur une durée déterminée, donc je n'avais pas forcément envie de juger ni de faire des histoires, j'ai pris mon mal en patience. Et le fait que la nouvelle contractuelle soit arrivée en février, j'ai senti quelqu'un qui était plus en phase avec moi, je me suis sentie moins jugée aussi peut-être et du coup ça m'a permis de prendre plus de place dans le service », (CPES1 L199 à 214).
- « peut-être qu'aussi avant je n'osais pas trop prendre... trop me mettre en avant sur la gestion des assistants d'éducation, parce que j'estimais qu'on était trois chefs de service, avec trois approches complètement différentes et au bout d'un moment je me suis dit et ben il faut que je parle aux assistants d'éducation avec ce que je suis, et ce que j'ai envie d'être, en tant que chef de service. Et le fait de mettre un peu... voilà j'ai pris l'initiative de faire cette communication, d'envoyer ce mail, de leur construire les outils de suivi de classe, je relayais aussi... », (CPES1 L 128 à 134).
- « En début d'année on avait quand même cette posture un petit peu de stagiaires, on découvrait l'établissement, d'autant plus que moi j'ai des collègues qui sont toutes expérimentées et qui sont là depuis longtemps, donc trouver sa place dans cette équipe où je débarquais finalement où j'étais la plus jeune, de très loin... je n'avais pas d'expérience... donc ça a été un petit peu difficile au départ... finalement au cours de l'année, j'ai pris ma place, j'ai pris ma place dans l'équipe de CPE, j'ai pris ma place au sein de l'équipe des AED, progressivement ça s'est amélioré parce que je suis sortie de mon rôle de stagiaire et que j'ai pris vraiment possession de mon rôle de CPE, pas uniquement de stagiaire. En début d'année effectivement c'était plus difficile parce que j'arrivais dans une équipe qui était déjà

constituée, qui avait de l'expérience, donc c'est un petit peu difficile de trouver sa place », **(CPES5, L108 à 118)**.

- « Ça a été un petit peu difficile en début d'année, parce que l'équipe d'AED était déjà managée par une autre CPE. Et moi je n'avais pas forcément ma place dans le management de service, donc j'étais encore en observation presque dans une position d'AED parce que je venais poser des questions et puis voilà... et finalement au cours de l'année s'est développée quand j'ai pris en charge des responsabilités individuelles. Mais au début de l'année ça n'a pas forcément été évident », **(CPES5, L 141 à 146)**.
- « nous on arrive, ils savent qu'on est stagiaire... il y avait ce truc aussi... Sylvain ils l'appellent chef, mais c'est le seul qu'ils appellent chef, il y avait des choses comme ça où c'était un petit peu plus difficile de se positionner en tant que responsable de service nous aussi, je dis « nous » parce qu'il y a Marie aussi je sais qu'au début elle avait le même ressenti que moi et puis petit à petit avec nos caractères, je pense avec le fait aussi qu'on était seule le mercredi et que du coup on est arrivé... enfin moi en tout cas j'ai réussi le mercredi à prendre ma place en tant que responsable de service parce que il n'y avait que moi et du coup il n'y avait que moi à qui ils pouvaient demander les choses etc.... », **(CPES6, L197 à 204)**.

1.17.3 Faire travailler les autres

- « ... je devais être bercée d'illusions, comme quoi tout le monde allait bien faire son travail et que je n'allais pas avoir besoin de recadrer les assistants d'éducation... et au final ça n'a pas été du tout le cas... de devoir le faire en fait, ça m'a permis de vraiment comprendre que non... on ne vit pas dans un monde de bisounours où tout le monde participe, et où tout le monde s'investit autant que ce que l'on aimerait dans notre service et que des fois c'est nécessaire, quoi. (...) que j'avais limite l'impression que des fois je dois plus recadrer et rappeler les choses aux adultes aux élèves... alors que... mais c'est ce qu'on avait un peu discuté la dernière fois que tu es venue à L... j'avais limite l'impression que des fois je dois plus recadrer et rappeler les choses aux adultes aux élèves....au final après, le plus gros choc c'est de se rendre compte qu'on est aussi là pour éduquer les adultes, qui ne comprennent pas tout le temps... et je ne m'attendais pas de devoir le faire de manière aussi régulière, alors que le public principal c'est quand même des élèves, et que c'est eux qu'on s'attend à recadrer.. », **(CPES2, L128 À 133)**.
- « je pense à l'entretien qu'on a fait avec Marie une semaine ou deux avant le confinement, vu qu'il y avait de plus en plus de couacs quand elle était en service. Et pour moi j'ai eu l'impression que c'était clairement une perte de temps, parce qu'elle n'était pas du tout disposée à entendre qu'il y avait des choses à revoir, donc ça a été de la négociation des « non mais ça je le fais pas si mal parce que j'arrive à faire ça pas trop mal au final ». Alors que là, quand même c'était assez important, elle avait eu des propos envers les élèves qui étaient très très déplacés. On a eu une élève qui nous a dit que si ça continuait comme ça, elle allait prendre l'extincteur et le lui faire manger... donc on avait vraiment besoin qu'elle soit disposée à entendre quel était le problème et qu'on arrive à trouver des solutions ensemble. Et j'avais l'impression d'avoir une ado de 13 ans en face de moi et ça a duré une heure. Et là je me suis sentie démunie dans le sens où, qu'est-ce que je peux faire, parce que à part la recadrer, la recevoir et passer du temps à lui expliquer... je ne dispose pas énormément d'autres moyens, à part aller voir le chef et lui demander un avertissement... mais ça sera... pas contre-productif mais il manquera toujours un travail avec elle, pour que justement elle s'améliore dans ses missions. Et là je me suis demandée, qu'est-ce que je peux faire quand en face de moi j'ai quelqu'un qui n'entend pas ce que je lui dis ? Donc c'est encore une question que je me pose... je pense que j'y serai forcément encore confrontée à

jour parce que on n'a pas tout le temps des AED ultra motivés et passionnés par le métier et puis ça arrive qu'en début d'année ils ne le savent pas exactement comment faire leur mission, parce que ben c'est normal, il faut les former aussi, et qu'est-ce qu'on peut faire quand la personne en face de nous, elle n'entend pas, quoi et elle ne veut pas entendre ! », **(CPES2, L 406 à 426).**

- « ce qui m'a surpris, c'est cette compétition que j'ai entre l'équipe de début de semaine et l'équipe de fin de semaine ils se renvoient la balle « non c'est pas nous, c'est eux qui ne l'ont pas fait. Nous on fait ça mieux, nous on range mieux, nous, nous on est plus en avance... » . Et je n'ai pas trop... je ne vois pas l'intérêt en fait... (...) en fait j'avais un peu la sensation d'être la maman à qui on se plaint qu'on n'ait pas rangé la chambre quoi... dans l'équipe d'assistants d'éducation ici, une autre chose que je trouvais très complexe, c'est de gérer les assistants d'éducation et les agents qui s'occupent de l'internat », **(CPES2, L 431 à 452).**
- « Le plus complexe je pense, ce sont les humeurs de chacun (rires). Pour moi, c'est le plus difficile... ce qui était très intéressant dans cette équipe, c'est que chacun avait un profil très différent, un caractère vraiment différent les uns des autres, et du coup au quotidien, ces ententes qui peuvent être un petit peu parfois conflictuelles... on avait une AED qui se plaint régulièrement, ce ne sont pas forcément des points négatifs, mais elle a besoin d'extérioriser ce qui la gêne... voilà prendre du recul là-dessus, se dire que voilà elle vient dans mon bureau, un peu énervée, elle lâche ce qu'elle a à dire et puis elle repart, et tout va bien. C'est vrai qu'au début j'avais tendance à me dire « oh lala ! », Je lui portais beaucoup d'attention, et au final on n'a pas forcément besoin et puis il y a en a d'autres qui sont moins expressifs et donc là il faut aller chercher davantage les informations qui peuvent les perturber dans leur quotidien, mais c'est plus le relationnel... et de même avec ma collègue... ce n'est pas tant dans le fonctionnement technique, ça allait, en fait c'était une équipe qui était déjà renouvelée, donc c'était facile de ne former qu'une personne, c'était assez fluide, en plus ils étaient très autonomes les années auparavant, c'était peut-être le point le plus difficile pour nous, c'était de leur montrer qu'il y avait un chef de service, parce que pour eux vraiment c'était le Principal qu'ils allaient voir directement pour la moindre chose », **(CPES 4 L 214 à 230).**
- « j'ai trouvé que c'était compliqué, parce que j'ai trouvé que je n'avais pas de retour en fait... c'est-à-dire que j'avais trouvé un outil, en discutant avec eux ils avaient l'air d'être OK, c'est eux qui m'ont dit « ah oui un cahier ça serait bien etc. » ... donc je l'ai mis en place mais en fait ils ne s'en sont pas saisis, et quand je leur disais « pensez à consulter le cahier, j'ai écrit quelque chose dedans etc. » . En fait ils ne sont jamais venus me dire « finalement ça ne marche pas le cahier il faudrait réfléchir à autre chose » ... ils ont juste arrêté de le consulter etc.... donc c'est tombé aux oubliettes, à force, plus personne ne le consultait, nous on n'écrivait plus dedans et puis voilà... en trois mois il n'y avait plus d'utilisation de cet outil-là quoi.

C : Et alors ce genre de choses, tu t'y attendais ou alors ça été une surprise pour toi de voir ce genre de fonctionnement ?

CPES 6 : Non, je m'y attendais, dans le sens où je sais que c'est compliqué de trouver un outil qui fonctionne pour tout le monde, je savais qu'il faudrait tâtonner mais je pensais que j'aurais un retour, c'est-à-dire que là... bon déjà mes collègues se sont laissés porter par le truc, ils ne sont pas du tout mis dans la réflexion, voilà ils n'ont jamais rien mis dedans c'était un peu... je portais ça un petit peu toute seule... et après les AED je pensais... comme j'en avais discuté avec eux au moment de l'installation de cet outil etc., je m'attendais à ce qu'ils viennent me dire « bon bah ça ça ne fonctionne pas il faudrait réfléchir à autre chose » et ça, ils ne l'ont pas fait, et c'est là que c'est un petit peu compliqué... », **(CPES6, L 269 à 286).**

- « Le plus difficile... cette année, pour moi ce qui a été le plus difficile, ce pourquoi je lutte encore en fait (rires)... c'est le fait que les AED respectent leur poste, comprennent pourquoi il est important qu'ils le respectent... enfin voilà... respectent la grille de poste et ça, c'est compliqué encore maintenant. Mais je pense que c'est aussi dû à l'équipe que l'on a, mais ça c'est ce qui était le plus compliqué cette année... mais c'est un petit peu lié à la communication, on manque de réunion de service, c'est lié à ce souci de communication entre les trois CPE et les onze AED, au conflit qu'il peut y avoir entre eux, voilà c'est lié à plein de choses, mais c'est le plus compliqué, ce à quoi j'ai dû faire face à cette année... voilà gérer le fait qu'ils ne soient pas à leur poste et qu'ils ne comprennent pas pourquoi ça me pose problème qu'ils ne soient pas à leur poste », (**CPES6, L289 à 298**).
- « on a refait des grilles de poste, on a refait leurs emplois du temps pour que tous les postes soient bien affichés clairement etc., avec des couleurs... on a fait plein de choses, vraiment mais il y a des choses qui ne rentrent pas quoi... et après le confinement est venu... pendant trois mois ils n'étaient pas dans l'établissement et puis là quand ils sont revenus, du coup les postes ils ont tous changés parce qu'il y avait des priorités qui n'existaient pas avant, donc... du coup... enfin voilà maintenant ils mettent le paquet sur le gel hydro alcoolique à l'entrée, mais par contre surveiller les enfants aux toilettes, ils ne comprennent pas pourquoi c'est important qu'on ait un œil sur ses moment-là. Donc voilà c'est compliqué quoi.(...)... parce que je suis arrivée avec ma naïveté je pense, d'ancienne AED... voilà moi quand je suis arrivée à mon tout premier poste d'AED, cinq ans auparavant... on me donnait un poste, pour moi j'étais au travail et c'était impensable pour moi de ne pas faire ce qu'on me demande alors que j'étais au travail, que je suis là et que je suis payée pour ça... après moi j'ai fait mes quatre ans d'AED avec une CPE qui était exigeante, en tout cas sur certains postes etc., et quand je suis arrivée et que j'ai vu que bon ben (souffle).. quand ça sonnait, il n'y avait personne au portail, aux interclasses il y avait personne dans les couloirs alors que c'était demandé. Parfois il y avait quatre assistants d'éducation en vie scolaire et 800 élèves dans la cour mais personne... pas d'adultes dans la cour... au début j'étais très très étonnée, et j'étais très agacée aussi parce que pour moi c'était impensable, quoi. Et en fait ça découle du fonctionnement qui est ancré dans l'établissement, du fait que Sylvain soit peut-être...c'est quelqu'un qui n'est pas exigeant, je pense parce qu'il ne veut pas l'être trop... parce que c'est pas trop son caractère, mais en tout cas il avait une équipe cette année.... on avait une équipe qui avait besoin d'être cadrée, et on n'a pas assez posé le cadre, on n'a pas été assez exigeant avec eux alors qu'il aurait fallu pour essayer de recloisonner certaines choses.. », (**CPES6, L 311 à 326**).

1.17.4 La gestion des blancs dans l'entretien

« je pense que la première fois qui a permis que l'entretien soit plus fluide pour l'AED, c'est le fait que moi je sois je ne sois plus mal à l'aise sur la fin... je me souviens le premier entretien avec Pierre, je l'ai vraiment vécu comme une épreuve, genre je ne savais pas par où commencer, ni comment gérer les blancs, ni comment féliciter la personne que j'avais en face... je pense que j'étais aussi mal à l'aise que l'assistant d'éducation en face », (**CPES2, L152 à L156**).

1.17.5 Une conception du management différente de celle du tuteur

- « en arrivant j'avais peut-être les attentes qui étaient trop grandes parce que je connaissais la fonction et que moi je l'avais exercée, et qu'en voyant là une équipe qui peut parfois dysfonctionner, une équipe qui peut, face à des soucis techniques liés à un établissement

- etc., peut-être que mes attentes ont un petit peu diminué et que je suis moins dure du coup... je ne sais pas en tout cas je l'explique comme ça la variation.
- C : d'accord. Et la variation par rapport au fait d'ajuster les attentes, qu'est-ce qui t'a aidée là-dedans à progresser, à changer finalement ce regard sur la fonction d'AED et à te décaler ?
 - CPES 6 : Ben, la première chose je dirais, c'est le fait de prendre de la maturité dans la fonction de CPE déjà, et après peut-être un peu Sylvain... même si encore maintenant on est pas d'accord sur plein de choses en ce qui concerne les AED... mais moi j'étais exigeante aussi je pense parce que j'ai travaillé pendant quatre ans avec une CPE qui l'était et qui du coup nous a fait faire... nous a fait remplir notre rôle d'AED de manière très carrée et du coup quand je suis arrivée là et que j'avais une équipe qui l'était beaucoup moins, et qui travaillait depuis sept ans avec un CPE qui était aussi moins exigeant... du coup au début ça un peu bousculé mes... mes idéaux, on va dire, concernant cette fonction et les missions des AED etc... et puis après je pense aussi que je me suis détendue parce que j'ai vu qu'on pouvait faire avec... mais je pense que c'est la manière de travailler de Sylvain qui était différente d'une manière que je connaissais déjà, qui m'a aussi fait évoluer là-dessus », **(CPES6, L 53 à 63)**.
 - « au début j'ai été surprise de voir que les AED fonctionnaient comme ils fonctionnent dans l'établissement où je suis et que surtout Sylvain ne soit pas derrière eux, ne soit pas aussi exigeant... je le trouvais peu exigeant envers eux et envers la manière de travailler, envers ses attentes les concernant... maintenant je comprends aussi pourquoi, parce qu'il fait avec les différentes personnalités etc... mais oui au début j'ai été surprise.
 - C : Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile de s'adapter à ça, est-ce que ça t'a coûté de devoir adapter comme ça ?
 - CPES 6 : Un peu... parce que... ça m'a coûté dans le sens où parfois je n'étais pas d'accord et je n'avais pas envie de mettre d'eau dans mon vin parce que ça allait à l'encontre de moi, ma manière de voir le métier, de voir le fonctionnement du service vie scolaire etc. Et après aussi parce que parfois du coup le positionnement envers l'équipe avec qui je travaillais il était parfois compliqué parce que le mercredi où j'étais toute seule je demandais parfois des choses... je demandais des choses qui pouvaient être différentes de ce qui était demandé des autres jours, je pouvais avoir une exigence qui était un petit peu plus élevée par rapport à ce qui était demandé le reste de la semaine etc. donc c'était aussi difficile au début de se positionner vis-à-vis de l'équipe et que eux comprennent aussi qu'ils travaillaient avec trois CPE, qu'il y avait trois personnalités différentes etc... mais je pense que du coup tout le monde s'est un petit peu adapté, je me suis adaptée à l'équipe et l'équipe s'est aussi adaptée à moi », **(CPES6 L 65 À 8**

Annexe 22 Matrice d'analyse des variations du SEPro

			Tuteur hors établissement (CPES1, CPES2, CPES4)			Tuteur établissement (CPES5, CPES6)	
			CPE S1	CPE S2	CPE S4	CPE S5	CPE S6
Facteurs facilitants	Liés à l'environnement de travail	Connaissance du contexte de travail					
		Formalisation des entretiens professionnels/formalisation du travail					
		Confrontation à des situations complexes, prise en charge de responsabilités					
		Feed-back (au-delà des interactions avec le tuteur)					
	Personnels	Prise de conscience et compréhension des besoins des AED					
		Le sentiment d'être légitime					
		Évolution de la posture d'AED à CPE					
	Liés au dispositif des FEST	Préparation de la mise en situation de travail					
		Expérience de maîtrise					
		Expérience de la situation de travail					
		Débriefing avec le tuteur					
		Répétition de la prise en charge de la situation de travail					
		Expérience vicariante					
		Co-intervention					
	Liés au travail à réaliser	La gestion des blancs dans l'entretien					
		Épreuve de faire travailler les autres					

			Tuteur hors établissement (CPES1, CPES2, CPES4)			Tuteur établissement (CPES5, CPES6,)	
			CPES 1	CPES 2	CPES 4	CPES 5	CPES 6
Facteurs constituant des difficultés/les épreuves/les points de complexité	Liés à l'environnement de travail	Conceptions différentes du management avec le tuteur					
		Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE					
	Personnels	Faire sa place au sein de l'équipe/Être reconnu en tant que responsable de service					
		Expérience antérieure d'AED					
	Liés au travail à réaliser	La gestion des blancs dans l'entretien					
		Épreuve de faire travailler les autres					

Annexe 23 Schémas narratifs CPES 1

Tableau schéma narratif CPES 1 en T1

T1		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le traitement des absences et retards	E1_3 : le clash	E1_4 : clore l'entretien
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES présente le cadre et la finalité de l'entretien professionnel. Elle demande à l'AED de faire part de son propre bilan sur son positionnement dans l'équipe et sa manière de remplir ses missions	La CPES évoque le traitement des absences et retards et les tâches administratives et demande à l'AED si elle maîtrise bien tous les protocoles liés à cette tâche	La CPES aborde l'item relatif au respect des obligations professionnelles	La CPES aborde l'espace de libre expression et demande à l'AED si elle a quelque chose à ajouter
	Élément déclencheur	L'AED évoque le climat négatif dans l'équipe et fait part de ses difficultés de positionnement dans l'équipe et vis-à-vis des CPE	L'AED passe en revue les différentes tâches administratives et répond que sur ces protocoles, ça va, mais elle pointe une incohérence dans les pratiques des AED dans le traitement des absences des élèves	L'AED dit qu'elle s'est auto-évaluée " à progresser sur cet item", notamment en référence à l'incident entre la CPES et elle ; elle dit que cela a été un clash, une tornade pour elle.	L'AED répond par la négative, en disant que l'entretien quinze jours auparavant avait déjà permis de dire les choses
	Péripéties ou action de la CPES	La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes	La CPES écoute et demande à l'AED si elle a des propositions d'évolution pour harmoniser ces pratiques	La CPES pose des questions pour que l'AED explicite ses propos, puis elle tempère le jugement sévère de l'AED en mettant en avant les compétences de l'AED dans le domaine des obligations professionnelles	La CPES confirme puis synthétise les éléments essentiels abordés durant l'entretien ; elle rappelle à l'AED les attentes en matière d'animations éducatives à l'internat. Elle annonce à l'AED qu'elle souhaite solliciter les AED pour la préparation de l'accueil des nouveaux AED à la rentrée prochaine

T1		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le traitement des absences et retards	E1_3 : le clash	E1_4 : clore l'entretien
	La résolution	L'AED ayant achevé son propos, la CPES dit que certains points pourront être repris dans l'entretien	L'AED propose l'élaboration d'un protocole et la désignation d'un AED référent pour cette tâche qui pourrait être une personne ressource pour ses collègues	La CPES met en avant la capacité d'initiative de l'AED en évoquant les propositions faites sur l'internet	Elle assure l'AED qu'elle ne lui tiendra pas rigueur de l'incident passé et l'engage à la tenir informée des démarches engagées pour son projet professionnel. L'AED remercie l'AED pour ce temps d'échange
	Situation finale	La CPES débute l'analyse de la grille d'auto-évaluation de l'AED	La CPES prend note de la proposition, puis aborde l'item suivant relatif aux obligations professionnelles	La CPES enchaîne avec l'item suivant consacré au rôle éducatif	La CPES annonce que l'entretien est achevé et elle donne des consignes à l'AED pour assister à un conseil de classe, à la place de la CPES
SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	Mettre l'AED en confiance Permettre à l'AED d'exprimer sa perception Rassurer et valoriser l'AED	Évaluer la maîtrise des procédures par l'AED Permettre à l'AED de pointer les dysfonctionnements du service Permettre à l'AED de faire des propositions d'évolution du service	Comprendre pourquoi l'AED n'a pas fait part de son malaise à la CPES Montrer à l'AED qu'elle lui fait confiance Aider l'AED à tourner la page de l'incident pour se projeter dans une dynamique de projet Permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés et besoins	Signifier à l'AED qu'elle a entendu son point de vue sur le fonctionnement du service et qu'elle le prend en compte Soutenir l'AED en rappelant les points positifs Mettre en garde en rappelant les points à faire évoluer Soutenir l'AED dans ses démarches de recherche de formation

T1		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le traitement des absences et retards	E1_3 : le clash	E1_4 : clore l'entretien
SCHEMA PSYCHOLOGIQUE	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	La CPES est aidée par son expérience antérieure d'AED, ayant vécu ces entretiens professionnels Indices : propos de l'AED longueur des réponses de l'AED	Il n'y a pas de réel travail collectif au sein de l'équipe des CPE Les CPE n'ont pas agi sur les dysfonctionnements du service déjà connus d'elles. Indices : ton de l'AED, rythme de l'échange, dysfonctionnements évoqués, propositions d'évolutions faites par l'AED	Maintenir le lien du regard dans l'entretien L'écoute attentive des propos de l'AED Indices : état émotionnel de la CPES, projets proposés par l'AED	Aucun élément relevé Indices : état émotionnel de l'AED
	cadre	Jeudi 23 mars 2020, 15h AED Danielle, âge 40, CPES Virginie, âge 35 , tuteur hors établissement			
	Jugements pragmatiques	L'entretien professionnel est un temps d'échange, au cours duquel l'AED doit se sentir en confiance pour aborder librement les difficultés rencontrées	Les CPE ont besoin de s'appuyer sur l'expérience des AED et de les associer à la co-construction des solutions Annoncer des actions qui ne sont jamais mises en place porte atteinte à la crédibilité des chefs de service Les AED sont cantonnés à un rôle d'exécutants Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE est essentiel car certaines responsabilités sont partagées	L'important, dans l'entretien professionnel, n'est pas tant d'aller au bout de la grille d'auto-évaluation que d'offrir un espace d'écoute et de parole à l'AED, pour lui permettre d'exprimer ses difficultés et ses besoins	L'entretien professionnel avec un AED est une épreuve, car il y a une part d'imprévu, qui peut faire perdre le contrôle de l'entretien L'entretien professionnel permet d'apprendre sur soi en tant que personne et en tant que professionnel Les différends font partie de la vie professionnelle et il faut savoir tourner la page L'EP requière une réelle présence à l'autre, tout en sachant conserver une distance
Etat émotionnel	La CPES est mal à l'aise car les CPE ne sont pas intervenus pour réguler les tensions au sein de l'équipe	Sentiment mitigé : en tant que chef de service, la CPES s'est sentie mal à l'aise d'être ainsi confrontée à un manque	La CPES est surprise et déstabilisée par le mot "clash" employé par l'AED/Elle est satisfaite de ce moment car elle a	La CPES est soulagée que l'entretien se soit bien passé, et néanmoins un peu fatiguée par l'épreuve	

T1		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le traitement des absences et retards	E1_3 : le clash	E1_4 : clore l'entretien
		La CPES est satisfaite de cette entrée dans l'entretien car l'AED a pu s'exprimer librement	d'efficacité des CPE, sur des sujets connus mais elle est satisfaite d'avoir pu engager l'AED dans une démarche d'analyse et de propositions d'évolutions du service	réussi à apaiser l'AED et à l'aider à dépasser cet incident pour se projeter de manière constructive vers l'avenir en faisant des propositions concrètes d'animations	
	But atteint	oui-	oui	oui	non relevé

Tableau schéma narratif CPES 1 en T2

T2		E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : ne touche à rien !	E2_3 : la gestion des absences et retards	E2_4 : clore l'entretien
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES présente le cadre et la finalité de l'entretien professionnel et demande à l'AED de faire part de son propre bilan sur son positionnement dans l'équipe et sa manière de remplir ses missions	La CPES questionne l'AED sur sa perception de son accueil au sein de l'équipe, et sur son intégration	La CPES questionne l'AED sur sa maîtrise du logiciel de vie scolaire et sur ses difficultés éventuelles sur cette tâche	La CPES aborde la dernière partie de l'entretien, consacré aux propositions de l'AED "espace de libre expression"
	Élément déclencheur	L'AED dit qu'elle se sent davantage intégrée et évoque une difficulté de positionnement avec les élèves au début de sa prise de fonctions	L'AED fait part de problèmes de communication au sein de l'équipe et relate un incident au début de sa prise de poste	L'AED pointe la disparité des pratiques et les incohérences au sein de l'équipe sur cette tâche	La CPES questionne l'AED sur son projet professionnel
	Péripéties ou action de la CPES	La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes	La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes	La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes. Puis elle demande à l'AED ce qu'elle considère être sa mission prioritaire, en tant qu'AED	L'AED évoque le concours auquel elle s'est inscrit, parle de son vécu à l'internat. La CPES écoute, et relance par quelques questions
	La résolution	L'AED ayant achevé son propos, la CPES dit que certains points pourront être repris dans l'entretien	La CPES demande à l'AED si sa perception est la même avec l'équipe de début ou de fin de semaine	L'AED répond en évoquant la sécurité des élèves, mais elle revient sur le dysfonctionnement qu'elle a précédemment pointé	L'AED ayant achevé son propos, la CPES souligne la qualité du travail accompli, et la remercie, au nom de l'équipe des AED, pour son engagement dans le travail

T2		E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : ne touche à rien !	E2_3 : la gestion des absences et retards	E2_4 : clore l'entretien
	Situation finale	La CPES débute l'analyse de la grille d'auto-évaluation de l'AED	La CPES change de sujet et aborde l'item relatif aux outils de communication	La CPES indique qu'elle prend en compte ces remarques, et que ce point sera évoqué lors de la prochaine réunion de service	L'AED répond qu'elle est contente également de cette expérience professionnelle. La CPES annonce que l'entretien est achevé, et lui dit qu'elle peut retourner à son poste
SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	Mettre l'AED en confiance Permettre à l'AED d'exprimer les dysfonctionnements du service S'assurer du bien-être et de l'intégration de l'AED au sein du service S'assurer de la compréhension des missions par l'AED	Évaluer la qualité de l'accueil réservé à l'AED et son intégration dans l'équipe Montrer à l'AED qu'elle a entendu et prend en compte les dysfonctionnements relevés Comprendre l'origine des difficultés soulevées par l'AED Permettre à l'AED de s'exprimer librement, sans l'influencer	Évaluer la maîtrise de l'AED concernant le traitement des absences S'assurer que l'AED comprenne l'importance de la sécurité des élèves dans l'établissement	Montrer à l'AED qu'elle prend en compte ses propositions pour faire effectivement évoluer les fonctionnements Faire une synthèse des échanges et définir des perspectives à moyen et long terme Rassurer l'AED sur la qualité de son travail Soutenir l'AED dans ses démarches de recherche de formation
	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	La CPES est préoccupée par différents éléments d'ordre professionnel et personnel La semaine a été très chargée et la CPES a le sentiment de ne pas avoir eu le temps de se mettre dans les conditions d'un EP Indices : fluidité des propos de l'AED dysfonctionnements relevés	Les fiches de poste organisant le travail des AED ne sont toujours pas faites en février, alors que cela devait être fait par l'une des CPE depuis septembre Indices : dysfonctionnements pointés par l'AED facilité d'expression de l'AED	La CPES trouve que ce passage est confus Indices : hiérarchisation des priorités par l'AED	JP non relevés Indices : propositions de l'AED

T2		E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : ne touche à rien !	E2_3 : la gestion des absences et retards	E2_4 : clore l'entretien
SCHEMA PSYCHOLOGIQUE	Le cadre	Vendredi 6 mars 2020, 10h AED Sophie, âge 27, CPES Virginie, âge 35 , tuteur hors établissement			
	Jugements pragmatiques	<p>Le bien-être au travail est un facteur important pour la qualité du travail accompli ; cela passe par un accueil de qualité et une intégration au sein de l'équipe</p> <p>L'EP est un temps individualisé, il faut savoir s'adapter aux individualités, au-delà d'une routine de l'entretien</p> <p>Les retours des AED sur les dysfonctionnement du service permettent de faire évoluer et d'améliorer le fonctionnement du service</p>	<p>Si les demandes des AED ne sont pas prises en compte, cela peut avoir un effet négatif sur leur engagement dans le travail et leur motivation</p> <p>Il existe une hiérarchisation implicite des postes de travail, au sein de l'équipe des AED</p> <p>Le poste "bureau" serait un poste plus noble que la surveillance de la cour ou du réfectoire</p> <p>Les temps d'échanges formels avec les AED sont rares aussi il faut savoir se rendre disponible et leur accorder l'attention nécessaire</p> <p>Travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale</p>	<p>La sécurité des élèves doit être la priorité dans les missions des AED</p> <p>Les AED ont besoin de disposer de protocoles écrits clairs et synthétiques sur les tâches qui leur sont confiées, afin de pouvoir s'y référer en cas de doute</p>	<p>Il est important de faire un retour positif aux AED sur leur travail pour les conforter dans leurs pratiques</p> <p>L'entretien professionnel offre un cadre formel qui permet d'échanger librement sur le travail tout en conservant la distance chef de service assistant d'éducation</p> <p>L'entretien professionnel permet de conforter les AED dans leurs pratiques ou au contraire permet d'éclaircir des malentendus</p> <p>L'EP permet une rencontre CPE/AED qui officialise les choses</p> <p>Le travail demandé aux AED est exigeant, avec des responsabilités et un temps de travail spécifique et atypique à l'internat</p> <p>Être responsable des élèves à l'internat peut être source d'inquiétude pour les AED</p>

T2		E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : ne touche à rien !	E2_3 : la gestion des absences et retards	E2_4 : clore l'entretien
État émotionnel	La CPES est un peu nerveuse en début d'entretien mais elle est malgré tout satisfaite de ce moment	Le sentiment de la CPES est mitigé : satisfaite parce qu'elle a su mettre l'AED en confiance et créer un espace de parole , mais pas satisfaite de ne pas avoir trouvé les mots pour soutenir l'AED face à un incident qu'elle juge violent	Le sentiment de la CPES est mitigé, car elle a déjà connaissance des éléments dont lui fait part l'AED, pour autant ce moment lui a permis de reposer le cadre des missions des AED en insistant sur la dimension de la sécurité des élèves	La CPES exprime une satisfaction de ce temps de conclusion	
But atteint	oui	oui	mitigé	oui	

Tableau schéma narratif CPES 1 en T3

T3		E3_1 : l'entrée dans l'entretien	E3_2 : les heures d'étude, c'est compliqué	E3_3 : l'autorité éducative	E3_4 : clore l'entretien
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES demande à l'AED comment il a vécu la période de confinement puis elle présente le cadre et la finalité de l'entretien	La CPES aborde l'item relatif à 'accompagnement du travail personnel des élèves, sur lequel l'AED s'est évalué "partiellement maîtrisé"	La CPES aborde l'item "Connaissance du règlement intérieur", sur lequel l'AED s'est évalué "partiellement maîtrisé"	La CPES demande à l'AED s'il confirme son souhait d'obtenir un poste d'AED à temps plein, pour la prochaine rentrée
	Élément déclencheur	L'AED répond que son ressenti est très positif, qu'il a senti une équipe soudée et un encadrement efficace au niveau de l'équipe des CPE, malgré les changements de personne	L'AED fait part de sa difficulté dans la mise au travail des élèves, dont la plupart dit n'avoir aucun travail à réaliser lors de l'étude	L'AED explique pourquoi il s'est positionné en "partiellement maîtrisé", en expliquant sa difficulté parfois à trouver des punitions adaptées aux situations	L'AED répond par l'affirmative et fait part des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de son projet professionnel, du fait de la crise sanitaire
	Péripéties ou action de la CPES	La CPES écoute, prend des notes et demande des précisions à l'AED sur l'impact éventuel des changements au sein du service sur sa pratique professionnelle	La CPES l'écoute puis pose des questions pour identifier l'origine du dysfonctionnement. Puis elle demande à l'AED s'il a des propositions d'évolution	La CPES écoute, rappelle des éléments sur ce qu'est une punition éducative puis elle questionne l'AED sur sa posture éducative à l'égard des élèves	La CPES dit qu'elle ne peut lui donner de réponse immédiatement, mais elle lui fait part de la satisfaction des trois chefs de service à l'égard de son travail en insistant sur ses qualités personnelles et son engagement professionnel
	La résolution	L'AED répond que cela ne l'a pas perturbé, et qu'il a en partie joué un rôle d'accompagnateur pour les nouveaux AED	L'AED suggère d'anticiper la préparation du temps d'étude par l'AED, en identifiant le travail à faire par les élèves, et en ayant à disposition de petits exercices pour les faire travailler, le cas échéant	L'AED répond qu'il ne se sent pas en difficulté dans la relation aux élèves et explique que sa position s'est consolidée, d'année en année	L'AED remercie pour ce bilan positif et souhaite à son tour beaucoup de réussite à la CPES

	Situation finale	La CPES change de sujet et indique à l'AED qu'ils vont passer à l'examen de la grille	La CPES prend note puis enchaîne sur l'item suivant relatif à la capacité de prise d'initiative	La CPES prend note puis enchaîne sur la clôture de l'entretien, en évoquant la rentrée prochaine	La CPES met fin à l'entretien et l'AED retourne au bureau de la vie scolaire
SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	Savoir comment l'AED a vécu le confinement et le travail à distance Évaluer si un accompagnement à la reprise du travail en présentiel est nécessaire Aborder les perspectives professionnelles des AED	Évaluer le positionnement de l'AED sur l'accompagnement du travail personnel de l'élève Identifier, dans une démarche de diagnostic partagé avec les AED ce qui pose problème aux AED dans la mise au travail des AED Co construire avec l'AED des propositions d'évolution du travail Recueillir des éléments de diagnostic pour alimenter son diagnostic du service	Évaluer le positionnement de l'AED sur la relation aux élèves et l'autorité éducative Faire prendre conscience à l'AED que sa pratique professionnelle convient pour le conforter dans sa pratique Faire réfléchir l'AED sur sa pratique professionnelle Donner du sens au travail demandé Faire comprendre à l'AED ce qu'est une punition éducative	Dresser des perspectives pour la rentrée prochaine Accompagner les AED dans leur projet professionnel Faire part à l'AED de la qualité de son travail Terminer l'entretien sur une note positive
	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	Contexte de journée perturbée, avec beaucoup d'imprévus Le travail de l'AED donne satisfaction, la CPES n'aura pas de remarques négatives à formuler L'AED s'exprime facilement Indices : posture corporelle, ton, débit de la voix, longueur des réponses.	La CPES se sent prise en défaut : les CPE ont connaissance de cette difficulté et pour autant rien n'a été fait pour aider les AED dans cette tâche complexe Indices : propositions de l'AED, souffle	La CPES se sent très à l'aise dans cette phase de l'entretien. Indices : assurance (ou pas) de l'AED dans sa pratique professionnelle	La CPES ressent une certaine frustration, elle aimerait avoir davantage de temps au quotidien pour échanger avec les AED et mieux les connaître mais son EDT contraint ne lui permet pas de prendre ce temps au quotidien Indices : posture corporelle, intonations
CADRE	Vendredi 29 mai juin 2020, 11h -AED Simon, âge 36, CPES Virginie, âge 35, tuteur hors établissement				

S C H E M A P S Y C H O L O G I Q U E	Jugements pragmatiques	<p>Le confinement a été une période hors normes, il est important d'évaluer l'état d'esprit des AED à leur retour pour les accompagner le cas échéant</p> <p>Le travail de l'équipe vie scolaire requière continuité et cohérence</p> <p>Anticiper les changements et les transitions au sein du service pour que cela n'affecte pas le travail des personnel relève de la responsabilité du chef de service</p> <p>L'EP est un temps individualisé qui doit permettre à l'AED de s'exprimer</p> <p>Il est important de faire un retour positif aux AED sur leur travail, quand il donne satisfaction</p> <p>La grille d'auto-évaluation n'est qu'un guide pour l'entretien, qui ne doit pas enfermer les échanges</p>	<p>Les CPE doivent outiller les AED, les accompagner, pour les mettre dans les meilleures conditions de travail ; si cela n'est fait, cela peut avoir un effet sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves, et sur le climat général de l'établissement</p> <p>Les AED doivent être associés au diagnostic du service et la construction du service, dans une démarche collaborative</p> <p>Les AED ont une connaissance des postes de travail plus fine que celle des CPE</p>	<p>Chaque AED au sein de l'équipe doit pouvoir assumer sa fonction avec sa personnalité et a singularité</p> <p>L'expérience antérieure d'AED de la CPES est facilitante pour comprendre ce que vivent les AED</p> <p>Il est important d'explicitier le travail demandé pour donner du sens au travail</p> <p>Les AED peuvent avoir le sentiment d'être laissés pour compte dans l'établissement et cantonnés au sale boulot</p> <p>Il est important que les AED perçoivent l'importance de leur mission</p> <p>Faire réfléchir les AED sur leurs pratiques permet de donner du sens au travail, de prendre conscience de son évolution pour dépasser la lassitude de la routine du quotidien</p>	<p>Le poste d'AED n'est pas un emploi pérenne ; évoquer avec les AED leurs perspectives de poursuite professionnelle fait partie des responsabilités de chef de service des CPE.</p> <p>Il est important de signifier explicitement aux AED que leur travail donne toute satisfaction.</p> <p>Il est important qu'il y ait de la sincérité et de l'authenticité dans les échanges lors de l'entretien professionnel.</p> <p>L'EP doit être un moment individualisé, personnalisé, adapté à la singularité de chacun des AED</p> <p>Un EP ne peut être trop normé ou timé, il faut conserver une part d'improvisation et de spontanéité, tout en ayant une part de préparation-</p>
	État émotionnel	<p>La CPES est satisfaite de ce temps car elle a réussi à se rendre disponible à l'AED en dépit du contexte perturbé et elle est parvenue à créer les conditions de l'échange avec l'AED</p>	<p>Le sentiment de la CPES est mitigé ; d'une part elle est satisfaite car elle a recueilli des éléments de diagnostic ; d'autre part elle est mal à l'aise car elle se sent pris en défaut sur cette question, connue des CPE, et dont elles ne se sont pas saisies</p>	<p>La CPES est satisfaite de ce moment car elle a réussi à faire réfléchir l'AED sur ses pratiques, sans lui fournir elle-même les réponses</p>	<p>La CPES est satisfaite de ce temps car il y a eu de l'authenticité et de la sincérité dans les échanges</p>
	But atteint	oui	oui	oui	oui

Annexe 24 Schémas narratifs CPES 2

		T1-FEST 1 (1ère période)			T2-FEST 2 (2ème période)			T3-SEANCE FINALE post dispositif		
Schéma narratif		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : la communication dans l'équipe	E1_3 : la fiche de poste et les circulations	E2_1 : Gérer l'étude à l'internat	E2_2 : La fiche de poste	E2_3 : Remercier l'AED du travail fourni	E3_1 : L'entrée dans l'entretien	E3_2 : Le manque de communication	E3_3 : Remercier l'AED du travail fourni
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES présente le cadre de l'entretien et demande à l'AED comment il a vécu le 1er mois	L'AED fait part de son bilan de ce premier mois	La CPES aborde un nouveau thème dans l'entretien	La CPES présente le cadre de l'entretien et demande à l'AED comment il a vécu le 1er mois	La CPES demande à l'AED s'il parvient à aller en mouvement	En fin d'entretien, la CPES remercie l'AED pour la qualité du travail effectuée au sein du service	La CPES présente le cadre de l'entretien et demande à l'AED son bilan de l'année	La CPES passe en revue les items de la grille d'auto-évaluation de l'AED	En fin d'entretien, la CPES demande à l'AED si elle souhaite ajouter quelque chose
	Élément déclencheur	L'AED répond que tout va bien et dit qu'il n'a pas trop réfléchi à des propositions	L'AED évoque les oublis au sein de l'équipe	La CPES demande à l'AED s'il parvient à respecter la fiche de poste	L'AED aborde les difficultés rencontrées dans le travail avec son binôme, en particulier dans la gestion de l'étude	L'AED répond que ça n'est possible	L'AED la remercie à son tour et dit qu'il essaie de créer du lien avec les élèves	L'AED répond que l'année s'est globalement bien passée et soulève deux difficultés, son EDT et l'encadrement des études à l'internat	L'AED évoque le manque de communication au sein de l'équipe	L'AED remercie la CPES pour son soutien et sa réactivité durant le confinement

Péripéties ou action de la CPES	La CPES essaie de relancer en évoquant, de manière elliptique, leur manière de résoudre les questions au quotidien	La CPES donne un exemple récent de défaut de transmission d'informations au sein de l'équipe des AED	La CPES précise les attentes relatives à la surveillance des élèves	La CPES questionne l'AED et lui indique des pistes de travail	La CPES rappelle ses attentes et précise à l'AED comment il peut concilier ces attentes avec les contraintes quotidiennes	La CPES explicite l'importance du travail des AED au sein du lycée puis elle reprend les propos de l'AED pour rappeler la finalité éducative de la présence des AED auprès des élèves	La CPES écoute puis demande des précisions	La CPES écoute puis demande des précisions, en faisant des relances	La CPES remercie à son tour l'AED et souligne que ce soutien et cet engagement doivent être réciproques au sein d'une équipe
	La résolution	L'AED évoque les oublis au sein de l'équipe	La CPES demande à l'AED de mettre toutes les informations par écrit et d'utiliser les outils écrits mis à disposition de l'équipe pour la transmission des informations	L'AED explique sa manière de faire	La CPES dit à l'AED qu'une mise au point sera faite avec son binôme	L'AED acquiesce	L'AED évoque une tâche administrative sur laquelle les AED ont été sollicitée	L'AED explicite les difficultés rencontrées	L'AED fait part d'un incident avec une autre AED et son sentiment d'un manque de soutien de l'autre CPE

	Situation finale	La CPES change de thème et aborde la communication au sein de l'équipe	La CPES annonce qu'une réunion de l'équipe scolaire est prévue	La CPES change de thème et aborde la prise en charge à l'internat d'un élève en situation de handicap	L'AED dit qu'il n'a pas d'autres points à aborder	La CPES dit que tout le reste va bien	La CPES demande à l'AED s'il a autre chose à ajouter	La CPES aborde la grille d'auto-évaluation de l'AED	La CPE aborde l'item suivant	La CPES explique que cette organisation ne sera plus de mise à la rentrée prochaine puis elle clôt l'entretien
SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	Mettre l'AED en confiance Recueillir l'avis et le vécu des AED sur une nouvelle organisation du travail	Faire prendre conscience à l'AED de l'enjeu d'une transmission fiable des informations au sein du service	Faire respecter la fiche de poste par les AED Inciter les AED à aller davantage en mouvement Recueillir l'avis et le vécu des AED sur une nouvelle organisation du travail	Comprendre ce qui pose problème à l'AED Assurer l'AED du soutien des CPE Rassurer l'AED quant à sa légitimité en tant qu'éducateur	Montrer à l'AED qu'elle a conscience de la réalité des difficultés rencontrées Faire comprendre à l'AED la finalité éducative de la surveillance des élèves Inciter l'AED à être davantage en mouvement Rappeler ses attentes sans braquer l'AED	Rassurer l'AED sur la finalité de l'EP Valoriser le travail des AED Faire comprendre à l'AED qu'elle reconnaît la qualité de leur implication dans l'établissement Faire le lien avec les attentes exprimées pour que l'AED prenne conscience des enjeux éducatifs de l'encadrement des élèves	Permettre à l'AED de librement sa perception du fonctionnement du service Recueillir l'analyse de l'AED sur le fonctionnement du service pour le faire évoluer	Comprendre l'auto-évaluation de l'AED Comprendre les difficultés rencontrées par l'AED Rassurer l'AED sur sa légitimité à porter un regard critique sur le fonctionnement du service	Remercier l'AED pour son engagement et valoriser le travail accompli Rassurer l'AED sur sa légitimité à porter un regard critique sur le fonctionnement du service et faire des propositions d'évolution

	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	<p>Le malentendu sur l'objet des entretiens professionnels.</p> <p>Indices : remarques faites par l'AED sur le fonctionnement du service ou propositions d'évolution niveau de stress de l'AED</p>	<p>Malentendu sur l'objet de l'échange : l'AED a tendance à se justifier.</p> <p>Indices : la qualité d'écoute et du dialogue (ne pas se couper la parole)</p>	<p>La qualité d'écoute : réciproque</p> <p>Indices : réponses apportées par l'AED</p> <p>regards qualité d'écoute réciproque</p>	<p>La CPES ne travaille qu'avec une partie de l'équipe</p> <p>Indices : inquiétudes exprimées par l'AED</p>	<p>L'organisation du travail demandée n'est pas réalisable, au vu des contraintes quotidiennes du service</p> <p>Indices : justifications et propositions faites par l'AED</p>	<p>Une partie des personnels de l'établissement a une vision négative de l'implication des AED</p> <p>Indices : gestuelle de sourires</p>	<p>La CPES a une bonne relation professionnelle avec l'AED</p> <p>Indices : gestuelle de l'AED sourires</p> <p>problématiques évoquées par l'AED</p>	<p>La CPES estime que son collègue manifeste peu de soutien aux AED et n'assume pas ses responsabilités à leur égard.</p> <p>Indices: expressions du visage gênées et embarras de l'AED</p>	<p>La CPES est mal à l'aise pour recevoir compliments et remerciements</p> <p>Indices : ton employé par l'AED</p> <p>remarques faites par l'AED sur le fonctionnement du service ou propositions d'évolution</p>
SCHEMA	Cadre	<p>AED Pierre, âge 39 CPES Armelle, âge 25, tuteur hors établissement</p> <p>Vendredi 11 octobre, de 9H30 à 10H</p>			<p>AED Jérôme, âge 37, CPES Armelle, âge 25, tuteur hors établissement</p> <p>Vendredi 8 novembre 2019, de 14H30 à 15H</p>		<p>AED Astrid, âge 27, CPES Armelle, âge 25, tuteur hors établissement</p> <p>Jeudi 4 juin 2020, 13h15 à 13h45</p>			

Jugements pragmatiques	<p>L'entretien professionnel doit être un temps d'échange et de proposition réciproque sur le service</p>	<p>Il est important que les AED comprennent l'enjeu du travail qui leur est demandé et perçoivent les conséquences de leur travail sur le travail des CPE</p>	<p>Il est important d'être à l'écoute des AED pendant l'entretien. Les AED ont une mission éducative, au-delà de la surveillance des élèves</p>	<p>Comprendre ce qui pose problème aux AED dans leur travail est facilitant pour trouver ensuite des solutions appropriées et améliorer ainsi la qualité de la prise en charge éducative des élèves. L'encadrement de l'étude à l'internat est une activité complexe pour les AED</p>	<p>Il est important de prendre le temps d'observer le travail des AED pour comprendre leurs contraintes. Mettre en conscience des contraintes auxquelles les AED doivent faire face est facilitant pour rappeler les attentes sans braquer l'AED</p>	<p>Il est important de valoriser le travail des AED et qu'ils sachent qu'elle apprécie leur travail. Les AED ont souvent le sentiment d'être peu utiles au sein de l'établissement.</p>	<p>Elle considère que chacun doit être capable de se questionner sur ses pratiques pour les faire évoluer dans l'intérêt du service. L'internat est un temps complexe pour les AED, les AED rencontrent des difficultés dans la mise au travail des élèves en étude à l'internat.</p>	<p>Le rôle du CPE est à la fois de recadrer l'équipe des AED quand c'est nécessaire et de leur assurer son soutien, en assumant ses responsabilités. Le manque de soutien d'un CPE peut dégrader la confiance au sein de l'équipe et la relation professionnelle entre AED et CPE. Le manque de communication avec son collègue CPE est un problème récurrent, qui a été amplifié par le travail à distance durant le confinement</p>	<p>Il est très important d'achever l'entretien sur une note positive et de valoriser le travail des AED, qui sont souvent oubliés, à qui l'on va facilement leur reprocher leurs erreurs et ne pas les féliciter quand le travail est bien fait</p>
	État	<p>La CPES n'est pas complètement satisfaite de ce début</p>	<p>La CPES est à moitié satisfaite de ce temps d'entretien, car elle a le</p>	<p>La CPES est plutôt satisfaite de ce temps car elle a pu</p>	<p>La CPES est plutôt satisfaite de ce temps car elle a pu</p>	<p>Elle est plutôt satisfaite de l'échange, car elle a pu préciser et</p>	<p>La CPES est satisfaite de cet échange et de la qualité des échanges, même</p>	<p>La CPES est satisfaite de cette entrée dans l'entretien,</p>	<p>Son sentiment est mitigé : d'une part elle est satisfaite parce qu'elle a ou</p>

	d'entretien car l'AED n'a pas formulé explicitement ce qui lui pose problème	sentiment d'un malentendu entre elle et l'AED sur l'objet des échanges.	exprimer ses attentes tout en prenant en compte le vécu de l'AED.	cerner ce qui pose problème à l'AED, lui proposer des pistes de réponses et le rassurer sur sa légitimité en tant qu'éducateur.	rappeler ses attentes. Elle pense avoir su répondre à l'AED, sans le braquer, tout en entendant ses arguments.	si elle pense qu'elle a encore des points à faire évoluer.	Elle a le sentiment que l'AED a pu librement faire part de sa perception des choses. Elle se sent beaucoup plus à l'aise dans les entretiens car elle a appris à connaître les AED et à adapter son discours et sa manière de les aborder en fonction de leur personnalité.	obtenir d'autres informations pour étayer le dialogue avec son collègue, mais d'autre part, elle est ennuyée de constater le manque d'intervention de son collègue, ce qui pourrait avoir des répercussions sur ses propres relations avec l'équipe des AED.	elle a beaucoup de mal à recevoir les compliments, elle considère qu'elle n'a pas à être remerciée pour son travail. La CPES est globalement satisfaite de l'entretien, car elle estime qu'un réel échange a eu lieu, dans un climat agréable, entre l'AED et elle-même, avec une compréhension et une prise en compte réciproques.
But	Mitigé	Mitigé	Oui	Oui	Oui	Oui	Non relevé	Mitigé	Oui

Annexe 25 Schémas narratifs CPES 4

		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le bulletin d'information hebdomadaire	E1_3 : définir la citoyenneté	E1_4 : le bilan, les agents	E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : l'implicite du travail	E2_3 : l'après confinement
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES présente le cadre et la finalité de l'entretien professionnel et demande à l'AED comment s'est passée son intégration au sein de l'équipe	La CPES aborde la question de la communication au sein de l'équipe et demande à l'AED si elle utilise les outils de communication mis en place	La CPES aborde l'item "Participer au processus de socialisation des élèves et à l'apprentissage de la citoyenneté"	La CPES demande à l'AED de faire un bilan de sa prise de poste, en faisant ressortir les points à améliorer, au regard de ce qui a été dit dans l'entretien	En prenant appui sur ses notes, la CPES présente le cadre et la finalité de l'entretien professionnel et demande à l'AED s'il a des questions à ce sujet	La CPES demande à l'AED son auto-analyse relative à son expérience professionnelle au collègue	La CPES aborde la préparation de la reprise au collègue, à l'issue du confinement et demande à l'AED s'il est "personne vulnérable"
	Élément déclencheur	L'AED répond de manière très succincte	L'AED répond qu'elle utilise quotidiennement le cahier du jour mais qu'elle ne sait pas en quoi consiste le bulletin hebdomadaire	L'AED dit qu'elle ne sait pas vraiment définir ce qu'est la citoyenneté	L'AED répond de manière succincte et évoque une difficulté relationnelle avec les agents	L'AED répond par la négative, et dit que tout est clair pour lui	L'AED dit qu'il a manqué d'informations sur certaines tâches et procédures et parle "d'implicite du travail"	L'AED dit qu'il n'a pas de problème santé et qu'il peut revenir travailler en présentiel
	Action de la CPES	La CPES demande des précisions puis elle aborde l'analyse du 1er item de la grille, en commentant l'évaluation de l'AED, en questionnant l'AED à ce sujet et en	La CPES explique ce qu'est ce bulletin, et comment y avoir accès et s'assure de l'accessibilité des AED à cet outil	La CPES ne parvient pas à définir clairement la notion, elle reprend les termes de l'AED et change de suivant en questionnant l'AED sur l'aide au travail	La CPES écoute, ponctue de quelques expressions d'approbation, puis elle fait part de sa propre analyse	La CPES demande à l'AED de faire part de sa propre analyse professionnelle	La CPES demande des exemples à l'AED	La CPES explique, de manière très structurée, les nouvelles modalités d'organisation du travail

		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le bulletin d'information hebdomadaire	E1_3 : définir la citoyenneté	E1_4 : le bilan, les agents	E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : l'implicite du travail	E2_3 : l'après confinement
SCHEMA		faisant part de son point de vue		personnel des élèves				
	La résolution		La CPES dit qu'elle va faire la démarche auprès du référent ENT afin que les AED obtiennent leurs codes ENT	L'AED explique les difficultés rencontrées avec l'élève suivi	L'AED donne des précisions sur son projet professionnel	L'AED répond succinctement en expliquant qu'il n'a pas rencontré de grandes difficultés et en soulignant l'accueil qui lui a été fait par l'équipe	L'AED a du mal à trouver des exemples, il finit par évoquer la question des autorisations de sortie des élèves	La CPES conforte l'AED dans les propos tenus aux élèves et rappelle le cadre général fixé par le chef d'établissement
	Situation finale	La CPES change de thème et aborde la question du travail en équipe	La CPES change de thème et aborde l'item suivant, relatif au cahier de liaison	La CPES propose de faire un bilan à propos de l'accompagnement de cet élève	La CPES propose à l'AED d'aller observer des enseignants en classe	La CPES écoute et prend des notes	La CPES n'approfondit pas et change de thème, en faisant part de son analyse personnelle concernant le travail de l'AED	La CPES change de thème et aborde la question de la reconduction du contrat de l'AED
	Sphère de la quête	Rassurer l'AED et se rassurer elle-même Analyser les éléments abordés par l'AED Recueillir des éléments pour améliorer l'accueil	Évaluer si l'AED utilise les outils de communication mis à sa disposition Comprendre pourquoi les AED semblent ne pas être informés de	Reprendre la maîtrise de l'entretien Comprendre comment se déroule l'aide aux devoirs	Permettre à l'AED de faire un bilan de sa prise de poste, en identifiant les axes d'amélioration Achever l'EP sur une note positive Rassurer l'AED sur la qualité de son	Mettre l'AED en confiance S'assurer que l'AED soit à l'aise avec la modalité de communication proposée Se positionner en chef de service	Comprendre la difficulté évoquée par l'AED Rassurer l'AED sur sa pratique professionnelle	Expliciter les évolutions dans le fonctionnement du service et l'organisation du travail des AED Se positionner en tant que chef de service

	E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le bulletin d'information hebdomadaire	E1_3 : définir la citoyenneté	E1_4 : le bilan, les agents	E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : l'implicite du travail	E2_3 : l'après confinement
	des nouveaux arrivants	l'actualité du collègue		travail/Ménager l'AED	cadran et structurante Comprendre les difficultés rencontrées par l'AED		Être cadrante et structurante S'assurer d'une cohérence dans le discours des AED aux élèves

	E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le bulletin d'information hebdomadaire	E1_3 : définir la citoyenneté	E1_4 : le bilan, les agents	E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : l'implicite du travail	E2_3 : l'après confinement
Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	<p>L'AED est quelqu'un qui s'exprime assez peu en général L'utilisation de la grille d'auto-évaluation ne correspond pas à la pratique de la CPES</p> <p>Indices : réponses de l'AED, brièveté des réponses, stress AED</p>	<p>Pas relevé</p> <p>Indices : réponses de l'AED, utilisation des outils de communication mis à disposition</p>	<p>La CPES est surprise que l'AED ne sache pas définir la citoyenneté, cela la déstabilise et lui fait perdre ses moyens</p> <p>Indices : réponses de l'AED</p>	<p>L'AED évoque une difficulté sur un domaine qui relève de la responsabilité de sa collègue CPE, elle n'ose pas intervenir sur cette question</p> <p>Indices : regard de l'AED propos de l'AED</p>	<p>La CPES a travaillé sur ce point avec sa tutrice et elle a préparé cette entrée dans l'entretien C'est le sixième entretien qu'elle conduit, elle se sent plus à l'aise</p> <p>Indices : questions posées par l'AED Fluidité de son discours</p>	<p>En début d'année, il n'y avait pas de protocoles écrits, de documents de travail formalisé pour organiser le travail des AED L'AED ne parvient pas à trouver d'exemples précis pour illustrer sa remarque</p> <p>Indices : mots utilisés par l'AED difficultés exprimées par l'AED</p>	<p>La question des EDT des AED est une question conflictuelle et délicate à aborder La CPES a le sentiment d'empiéter sur la vie privée des personnes en leur demandant s'ils sont personnes vulnérables ou à risques</p> <p>Indices : questions posées par l'AED expressions du visage reformulations de l'AED</p>

	E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le bulletin d'information hebdomadaire	E1_3 : définir la citoyenneté	E1_4 : le bilan, les agents	E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : l'implicite du travail	E2_3 : l'après confinement
SCHEMA PSYCHOLOGIQUE	Cadre	Jeudi 23 janvier 9h, AED Amélie, âge 23, CPES Judith, âge 35, tutrice hors établissement			Jeudi 7 mai 9h, AED Noël, âge 31, CPES Judith, âge 35, tutrice hors établissement		
	Jugements pragmatiques	Les AED arrivants en cours d'année ont besoin d'un accueil et d'un accompagnement spécifiques L'EP est un temps d'échange autour des pratiques professionnelles des AED, pour les faire évoluer	Le service de vie scolaire doit avoir une visibilité d'ensemble sur l'actualité des évènements au sein du collège, d'une part pour des questions de sécurité des élèves, d'autre part dans une visée éducative et pédagogique, afin que les AED puissent, le cas échéant, contribuer aux actions mises en place La communication inter-services est une problématique ancienne au sein de l'établissement, d'une part du fait de l'image du service vie scolaire réduit au lieu où l'on punit, d'autre part du fait de la	Les notions de processus de socialisation et citoyenneté peuvent être compliquées à définir La CPE doit être capable de définir clairement ces notions aux AED	L'EP peut conduire à des démissions d'AED	La CPES doit se positionner en chef de service structurante dans l'EP Les retours des AED sur le service contribuent au diagnostic du service et à l'évolution des pratiques L'EP permet de remobiliser l'équipe	Les prises de poste en cours d'année sont complexes et l'accueil et l'accompagnement des nouveaux arrivants en cours d'année est important et requière l'élaboration de protocoles écrits, et une formalisation du travail

	E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : le bulletin d'information hebdomadaire	E1_3 : définir la citoyenneté	E1_4 : le bilan, les agents	E2_1 : l'entrée dans l'entretien	E2_2 : l'implicite du travail	E2_3 : l'après confinement
		configuration des locaux					
État émotionnel/satisfaction	Stressée par ce premier EP Déçue par ce premier temps, qui ne lui permet pas d'entrer dans un véritable échanges, et de recueillir de nouveaux éléments	La CPES est satisfaite de ce moment, car elle a pu identifier l'origine du dysfonctionnement concernant la diffusion du bulletin d'information hebdomadaire et elle sait y apporter une réponse pour résoudre ce problème	La CPES se sent mal-à-l'aise et honteuse car elle ne parvient pas à apporter une réponse claire sur la notion de citoyenneté	La CPES se sent mal-à-l'aise et n'est pas satisfaite de ce moment car elle n'a pas de réponse à apporter à l'AED	Stressée au début de l'entretien du fait de l'observation mais sereine quant au geste professionnel La CPES est satisfaite de l'entrée dans l'entretien car elle a su instaurer les conditions de l'échange pour un EP bienveillant et structuré	La CPES est surprise et désemparée, elle se sent impuissante et ne sait pas comment réagir Elle se sent prise en erreur sur l'une de ses responsabilités	La CPES est inquiète dans ce passage car elle ne sait pas comment la modification d'emploi du temps va être accueillie par l'AED. Elle se sent à l'aise pour expliquer les nouvelles modalités de travail car elle a participé à leur élaboration
But atteint	mitigé	oui	non	mitigé	oui	non déçue de ce temps où elle trouve qu'elle n'a pas su réagir	oui

Annexe 26 Schémas narratifs CPES 5

Tableau schéma narratif CPES 5 en T1

T1		E1_1 : les retenues	E1_2 : le règlement intérieur	E1_3 : Ne plus être surveillant mais assistant d'éducation	E1_4 : Clore l'entretien
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES aborde l'item "prise d'initiatives" et demande à l'AED s'il s'en sort mieux dans l'organisation de cette tâche. L'AED répond que cela va mieux et justifie ses difficultés de début d'année en évoquant un manque d'organisation du service	La CPET demande à l'AED s'il a lu le règlement intérieur	La CPET aborde l'item "capacité de dialogue, d'écoute et d'aide" et fait remarquer à l'AED son manque d'investissement sur la mise en place de projets avec les élèves	La phase d'analyse de la grille d'auto-évaluation est achevée, la CPET débute la phase de bilan de l'entretien
	Élément déclencheur	La CPET conteste cette explication et insiste sur le manque d'anticipation de l'AED. Un désaccord s'instaure entre AED et CPET	L'AED répond par la négative mais se justifie en disant que ce c'est le cas de tous les AED et qu'il parvient néanmoins à expliquer les règles aux élèves	L'AED répond qu'il ne savait pas que cela était possible et que dans son précédent établissement, il ne l'avait pas vu faire	La CPET reconnaît une progression de l'AED mais l'alerte sur le fait que beaucoup de points doivent encore progresser, et que l'auto évaluation de l'AED est en décalage par rapport à celle des CPE
	Action de la CPES	La CPES écoute et intervient assez peu au début. Puis elle pose des questions à l'AED pour le guider dans les réponses attendues	La CPES explique à l'AED pourquoi il est important de fonder son autorité sur le cadre commun que constitue le règlement intérieur	La CPES demande à l'AED s'il se sent capable de s'engager dans la conception d'un projet, lui explique la démarche de conception d'un projet au sein d'un établissement scolaire et lui indique des personnes ressources pour l'accompagner. Elle lui précise qu'elle-même peut être un soutien dans la démarche	L'AED essaie de se justifier. La CPES essaie de tempérer le propos en mettant en avant les points de progrès et les leviers identifiés dans l'entretien

	La résolution	Le désaccord ne semble pas résolu, l'AED restant persuadé que le problème venait d'un problème d'organisation du service, alors que la CPET insiste sur son manque d'anticipation des tâches	L'AED ne semble pas convaincu car il s'auto évalue à un niveau excellent sur l'item "Capacité à expliquer les règles"	L'AED répond qu'il s'en sent capable, que ça l'intéresse et qu'un groupe de discussion entre AED pourrait être créé pour que l'équipe travaille ensemble sur ce point. Il fait des propositions de jeux à acheter pour le foyer des élèves	L'AED dit qu'il entend et va faire des efforts pour progresser. La CPET l'incite à venir poser des questions quand il hésite sur les procédures et la CPES l'incite à être force de proposition dans l'établissement
	Situation finale	La CPET aborde l'item suivant, relatif aux absences et retards et à l'accueil des élèves	La CPET aborde l'item suivant relatif aux punitions et sanctions	La CPET aborde l'item suivant " Le respect des obligations professionnelles et les relations fonctionnelles"	La CPET met fin à l'entretien
SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	Souligner les progrès accomplis par l'AED Tempérer les propos de la CPET Rassurer l'AED	Faire comprendre à l'AED la finalité de la maîtrise du règlement intérieur Aider l'AED à consolider sa posture professionnelle (autorité ?) Permettre à l'AED d'exposer ses difficultés	Positionner l'AED en tant qu'éducateur et adulte référent Assurer l'AED du soutien des CPE dans la mise en œuvre des projets Expliquer à l'AED la démarche de conception de projets Soutenir la CPET dans la mission "Maison des lycéens"	Soutenir la motivation de l'AED Tempérer les propos de sa tutrice

	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	<p>La CPES ne connaît pas tous les détails de l'organisation car elle ne travaille pas le mercredi après-midi. Ce point n'avait pas été évoqué dans la préparation commune de l'entretien</p> <p>Indices : climat de l'entretien fluidité de l'échange avec l'AED posture de l'AED (à l'aise ou déstabilisé)</p>	<p>Les AED ne lisent pas les protocoles écrits par les CPE Les AED ne s'appuient pas sur le RI pour fonder leur autorité mais font uniquement appel à leur bon sens</p> <p>Indices : compréhension et accessibilité de son discours pour l'AED</p>	<p>La répartition de la responsabilité des dossiers entre les CPE conduit à un cloisonnement du travail entre les CPE. Les CPE n'ont pas formé les AED à la démarche de projet.</p> <p>Indices : propositions faites par l'AED</p>	<p>La CPET occupe une place importante dans l'équipe en matière de management des AED La CPES a le sentiment de ne pas avoir été assez cadrante dans l'entretien, pour un AED dont la pratique professionnelle ne donne pas satisfaction sur plusieurs points importants.</p> <p>Indices : désaccord entre la posture de la CPES et celle de la CPET</p>
SCHEMA	Le cadre	Vendredi 24 janvier 2020, 9h15, AED Romuald, âge 21, CPES Eléa âge 25, tutrice établissement			

	Jugements pragmatiques	<p>Comprendre ce qui pose problème à l'AED dans le travail demandé est essentiel, afin de trouver des solutions et s'assurer du bon fonctionnement du service, au-delà du simple rappel des exigences du travail.</p> <p>Elle attend, au cours de l'entretien professionnel, que l'AED puisse faire part de ses difficultés et le cas échéant, qu'il puisse indiquer les problèmes dans le fonctionnement du service</p> <p>Elle estime que dans cet épisode, il ne s'agit plus vraiment d'un échange, mais davantage de reproches adressés à l'AED</p>	<p>Le rappel à l'ordre et la prescription ne suffisent pas pour que les AED modifient leurs pratiques, il faut que les AED comprennent la finalité des tâches qui leur sont confiées</p> <p>Il est important que l'AED comprenne les enjeux du règlement intérieur afin de pouvoir s'en saisir et être moins en difficulté dans sa pratique professionnelle pour le reste de l'année</p> <p>L'entretien professionnel constitue un temps de formation pour l'AED et doit aider l'AED à progresser</p>	<p>Les AED ne doivent pas se cantonner à un rôle de surveillant, Il est important de repositionner les AED dans un rôle d'adultes référents auprès des élèves, sachant mobiliser leur connaissance des élèves pour mettre en place des projets éducatifs</p> <p>Les CPE ont un rôle de formation et d'accompagnement des AED dans la mise en œuvre des projets, il ne suffit pas de demander aux AED de monter des projets</p> <p>Se lancer seul dans la conception d'un projet peut être impressionnant pour un AED</p> <p>Au-delà du cloisonnement de la répartition initiale de la répartition des dossiers entre CPE, davantage de travail collectif entre CPE pourrait être instauré, pour relier ces dossiers</p>	<p>Terminer un entretien uniquement sur des propos négatifs peut démotiver un AED et avoir un effet négatif sur son engagement dans le travail quotidien</p>
--	-------------------------------	---	---	---	--

	État émotionnel	La CPES n'est pas vraiment satisfaite de ce moment de l'entretien, car elle pense que le problème de compréhension du fonctionnement du système n'est pas résolu, pour l'AED. La CPES s'est sentie un peu moins à l'aise sur cette partie, car moins compétente sur ce sujet, car elle n'est dans l'établissement qu'une partie de la semaine, du fait de son mi-temps.	La CPES est plutôt satisfaite de ce passage de l'entretien, car elle estime qu'elle a réussi à faire comprendre certains points à l'AED, concernant l'autorité et le règlement intérieur, au contraire du premier épisode.	La CPES est satisfaite de ce temps car elle considère qu'elle a atteint son objectif, en faisant comprendre à l'AED qu'il avait des compétences en matière de conception de projets éducatifs, en lui indiquant des personnes ressources et en l'assurant du soutien des CPE Aux réponses et propositions faites par l'AED, elle estime qu'il y a un changement dans sa posture, qu'il sort de sa passivité pour se « <i>mettre en action</i> ».	Durant ce temps de l'entretien, elle s'est néanmoins sentie en retrait, la tutrice ayant fermement repris la main dans ce passage, elle n'est donc pas vraiment satisfaisante de ce moment
	But atteint	mitigé	non relevé	oui	mitigé

Tableau schéma narratif CPES 5 en T2

T2		E2_1 : L'entrée dans l'entretien	E2_2 : L'échange de postes	E2_3 : Respecter les grilles de service	E2_4 : clore l'entretien
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES débute l'entretien professionnel et demande à l'AED s'il a des questions relatives à la grille d'auto-évaluation	La CPES aborde le troisième domaine de la grille, relatif à « l'engagement et la relation avec les élèves ». Elle souligne qu'à l'entrée du self, tout se passe bien et souligne la capacité d'initiative de l'AED	la CPES aborde le domaine des obligations professionnelles et dit à l'AED qu'elle ne partage pas son auto évaluation relative au respect des grilles de poste.	L'entretien touche à sa fin, la CPES demande à l'AED ce qu'il compte faire à la rentrée prochaine et s'il a des remarques à faire concernant le fonctionnement du service
	Élément déclencheur	L'AED explique la manière dont il a renseigné la grille	La CPES demande à l'AED s'il est souvent de poste "étude", l'AED répond qu'il échange souvent son poste avec les autres AED, sans que cela soit formalisé dans l'emploi du temps.	L'AED convient que ce n'est effectivement pas excellent mais plutôt bien maîtrisé	L'AED évoque son projet de passer le concours ; sur le fonctionnement du service, il n'a rien à dire
	Action de la CPES	La CPES fait part à l'AED de l'évaluation des CPE sur le 1er domaine de compétences et confirme l'auto-évaluation de l'AED	La CPES explique que ce fonctionnement informel pose problème, au regard de la responsabilité des AED sur leurs postes.	La CPES rappelle à l'AED la nécessité de tourner et de circuler davantage, au regard de la régularité des incidents qui se produisent	La CPES précise sa demande sur le service, en orientant vers l'organisation du bureau vie scolaire
	La résolution	L'AED écoute et acquiesce	Elle demande à l'AED de formaliser cet échange dans son EDT en le signalant à la CPE responsable de l'organisation des services des AED	L'AED écoute et acquiesce	L'AED fait des propositions d'évolution de certaines procédures et imprimés
	Situation finale	La CPES change d'item et aborde l'autorité éducative	La CPES change d'item	La CPES change d'item	La CPES remercie l'AED et met fin à l'entretien

SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	Valoriser les compétences de l'AED Valoriser la place de l'AED au sein de l'équipe	Faire prendre conscience à l'AED des enjeux de responsabilité professionnelle dans la surveillance des élèves	Faire comprendre à l'AED que la demande des CPE est fondée par des enjeux de sécurité des élèves	Anticiper la constitution de l'équipe pour la rentrée prochaine Recueillir l'avis de l'AED sur le fonctionnement du service et ses propositions d'amélioration.
	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	L'AED a rempli la grille d'auto-évaluation 10 mn avant l'entretien, il n'a donc pas vraiment réfléchi aux différents items ; l'AED s'exprime peu et fait des réponses courtes. Indices : gestuelle posture de l'AED sourires auto-évaluation de l'AED	L'élaboration et la régulation des EDT des AED est entièrement pris en charge par l'une des CPE, de ce fait, quand celle-ci est absente, les modifications d'emploi du temps ne peuvent être prises en compte. Ce cloisonnement du travail entre les CPE leur pose des problèmes au quotidien, car elles ne parviennent pas à se dégager des temps de travail collectifs sur ces responsabilités partagées. Indices : gestuelle posture de l'AED sourires	C'est un AED qui est plus âgé que la CPES, et également plus ancien au sein de l'équipe, qui a une meilleure connaissance qu'elle de l'établissement et des élèves ; aussi la CPES appréhendait la réaction de l'AED à cette critique Indices : accord de l'AED sourires	L'AED est peu loquace Du fait de la taille de l'établissement, la gestion administrative de la vie scolaire des élèves est lourde le fonctionnement du service manque de formalisation et les chefs de service n'y répondent pas nécessairement, la CPES ressent une culpabilité à cet égard Indices : propositions d'évolution pour remédier aux dysfonctionnements repérés
SCHEM	Le cadre	Jeudi 6 février 2020 14h, AED Lionel, âge 32, CPES Eléa âge 25, tutrice établissement			

Jugements pragmatiques	Il est important de soutenir les AED qui ont une place de « pilier » au sein du service, et de leur signifier que les CPE remarquent la qualité du travail accompli	Au regard des enjeux de responsabilités en matière de surveillance des élèves, les grilles de poste des AED doivent être clairement définies et respectées par les AED Les échanges de poste sont possibles, à condition de respecter la procédure établie dans le service et de formaliser l'échange de poste	Les AED se sont pas des pions, il est important de leur expliquer les finalités et les enjeux des tâches qui leur demandées, au regard de la dimension éducative de leur mission, qui va bien au-delà d'une simple surveillance.	les AED, de par leur utilisation quotidienne des outils de travail mis en place par les CPE, sont les mieux placés pour en faire un retour critique, 'il est important d'avoir leur avis
État émotionnel	Elle est plutôt satisfaite de ce moment, car elle a pu valoriser le travail et la place de l'AED au sein de l'équipe.	Elle est plutôt satisfaite de ce moment-là parce qu'elle a pu expliquer et faire comprendre à l'AED les enjeux du respect des grilles de poste, en terme de sécurité des élèves et de responsabilité.	Son sentiment en fin d'épisode est mitigé : d'un côté, elle est plutôt satisfaite de cet épisode parce que l'AED reconnaît ses manques et semble avoir compris ce qui lui est reproché, mais d'un autre côté, elle n'est pas certaine, pour autant, que sa pratique évoluera en conséquence, car ce point lui a déjà été fréquemment rappelé, donc elle n'en est pas complètement satisfaite.	Son sentiment est mitigé à la fin de cet épisode : d'un côté elle est satisfaite car l'AED a pu s'exprimer librement, faire remonter les difficultés rencontrées dans son travail au sein du service et faire des propositions d'amélioration. De ce fait, elle estime qu'il s'est senti suffisamment en confiance pour cela. Mais d'un autre côté, elle juge que la fin d'entretien est abrupte, et qu'elle aurait faire une synthèse de l'entretien, pour le clore de manière plus constructive.
But atteint	oui	oui	Oui.	oui

Tableau schéma narratif CPES 5 en T3

		E3_1 : l'entrée dans l'entretien	E3_2 : l'autorité	E3_3 : la conclusion de l'entretien professionnel
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES présente le cadre de l'entretien et demande à l'AED comment elle se sent dans son poste	La CPES aborde le thème de l'autorité, dans la grille d'auto-évaluation	L'entretien touche à sa fin, la CPES demande à l'AED si elle a des points à ajouter puis fait une synthèse l'entretien. Elle demande à l'AED si elle souhaite renouveler son contrat l'an prochain
	Élément déclencheur	L'AED fait part de son auto-évaluation et dit qu'il n'y a pas de problème concernant l'intégration dans l'équipe	L'AED évoque sa relation aux élèves et dit qu'elle n'a pas de problème de ce côté-là ; elle dit qu'elle n'a pas lu le R-I	L'AED répond par la négative, en évoquant dans les motifs de son départ, les difficultés relationnelles avec l'une des AED
	Action de la CPES	La CPES confirme l'évaluation de l'AED et lui demande si l'incident d'avant les vacances est résolu	En reprenant l'exemple donné par l'AED, la CPES explicite l'importance de connaître le R-I pour fonder son autorité. Elle demande à l'AED si elle sait où trouver le R-I et si elle connaît l'échelle des punitions.	La CPES demande des précisions puis demande à l'AED si elle a des propositions pour apaiser le climat dans l'équipe
	La résolution	L'AED fait part des difficultés relationnelles de plusieurs membres de l'équipe avec l'une des AED	La CPES indique à l'AED où elle peut trouver le R-I et lui demande de le lire	La CPES dit qu'elle prend note de ces propositions
	Situation finale	La CPES passe à la seconde phase de l'entretien, qui est l'examen plus détaillé de la grille d'évaluation	La CPES change de thème et aborde l'item "Connaissance des droits et obligations des élèves"	La CPES clôt l'entretien en rappelant les recommandations faites et en remerciant l'AED de sa participation

SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	<p>Permettre à l'AED de s'auto-évaluer Vérifier si l'incident précédent est résolu</p>	<p>Évaluer le positionnement de l'AED en matière d'autorité éducative comme cadre commun Faire comprendre à l'AED l'importance du RI en tant que fondement de l'autorité éducative Comprendre pourquoi les consignes ne sont pas respectées Proposer une solution à l'AED</p>	<p>Rappeler les éléments essentiels de l'entretien S'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation faite Associer les AED à la régulation de l'équipe vie scolaire Évaluer la pertinence et l'acceptabilité, auprès des AED, des propositions imaginées par les CPE</p>
	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	<p>L'AED parle assez facilement.</p> <p>Indices : concordance entre l'auto-évaluation de l'AED et celle de la CPES</p>	<p>La CPES connaît mieux l'AED car elle la voit travailler tous les vendredis.</p> <p>Indices : attitude corporelle de l'AED difficultés rencontrées par l'AED</p>	<p>La CPES n'a pas participé directement à la résolution de l'incident entre les AED, elle ne sait pas jusqu'où elle peut aller dans ses propos Elle sait que l'une AED ne sera pas renouvelée mais elle ne peut pas le dire.</p> <p>Indices : accord de l'AED concernant l'évaluation faite Problématiques abordées par l'AED</p>

SCHEMA PSYCHOLOGIQUE	Le cadre	Vendredi 6 Mars 9h AED Pascale, âge 25, CPES Eléa, âge 25, tutrice établissement	
	Jugements pragmatiques	<p>Il est important de prendre en compte les difficultés soulevées par l'AED pour adapter le déroulé de l'entretien</p> <p>Quand un incident se produit au sein de l'équipe, il est important de se préoccuper de l'état émotionnel des AED</p> <p>Si les évaluations de la CPES et de l'AED concordent, cela signifie que l'entretien devrait bien se passer</p>	<p>L'autorité de l'AED ne peut être uniquement basée sur un bon relationnel ou un appel au bon sens, elle doit être adossée à une référence au cadre commun que constitue le règlement intérieur</p> <p>Il est important de comprendre pourquoi les consignes de travail, notamment sur les tâches basiques, ne sont pas respectées par les AED, il faut savoir se remettre en cause en tant que responsable de service.</p> <p>La CPES est plutôt satisfaite de ce moment de l'entretien et pense avoir atteint son but, car elle pu cerner l'origine de la difficulté et proposer une solution à l'AED</p>

	État émotionnel	La CPES est plutôt satisfaite de ce début d'entretien d'une part parce que l'auto-évaluation de l'AED et la sienne était en accord et d'autre part parce qu'elle estime avoir atteint son but qui était de permettre à l'AED de s'auto-évaluer.	Elle est plutôt satisfaite de ce moment de l'entretien et pense avoir atteint son but, car elle pu cerner l'origine de la difficulté et proposer une solution à l'AED. A son attitude corporelle, elle a le sentiment que l'AED a compris et qu'elle va faire cette démarche de lire le règlement intérieur. La CPES précise qu'elle connaît mieux cette AED que d'autres, car elle la côtoie toute la journée du vendredi, quand l'AED est de poste au bureau vie scolaire. Ainsi, elle la voit travailler et se sent plus à l'aise pour conduire l'entretien professionnel, l'évaluer et évoquer des situations professionnelles vécues.	La CPES ne sent pas très à l'aise pour recevoir les propos de l'AED. D'une part parce qu'elle n'a pas directement participé à la résolution de l'incident entre les AED et ne sait pas, dans le détail, ce qui a été dit ; d'autre part, parce qu'elle est partagée entre deux attitudes contradictoires : d'un côté, elle souhaiterait manifester du soutien à Pascale, dont le travail est jugé satisfaisant et que les CPE souhaiteraient reconduire, d'autre part, elle ne veut pas non plus causer de tort à l'autre AED, que l'équipe des CPE ne souhaite pas renouveler à la rentrée prochaine
	But atteint	oui	oui	non relevé

Annexe 27 Schémas narratifs CPES 6

Tableau schéma narratif CPES 6 en T1

T1		E1_1 : l'entrée dans l'entretien	E1_2 : l'étude	E1_3 : la rentrée prochaine	E1_4 : clore l'entretien
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES débute l'entretien ; elle présente succinctement le cadre de l'entretien. Elle demande à l'AED comment s'est déroulée son arrivée au collègue	La CPES aborde la question des postes de travail et demande à l'AED dans que poste il se sent le plus à l'aise	La CPES aborde la préparation de la rentrée prochaine et demande à l'AED s'il compte poursuivre au collègue	La CPES aborde la lecture de la grille d'auto-évaluation de l'AED
	Élément déclencheur	L'AED répond de manière très brève	L'AED évoque le poste de surveillance dans la cour puis fait part de ses difficultés en étude	L'AED répond qu'il ne sait pas ce qu'il va faire	La CPES parcourt l'auto-évaluation et s'arrête sur les items sur lesquels son auto-évaluation diffère de celle de l'AED
	Action de la CPES	La CPES pose des questions pour préciser sa demande, demande s'il ressent des tensions au sein de l'équipe	La CPES pose des questions à l'AED sur sa manière de travailler et l'amène à expliciter sa pratique	La CPES pose plusieurs questions à l'AED pour l'amener à expliciter son projet, tant au plan de la formation que professionnel	La CPES demande à l'AED des précisions sur son choix et justifie ses propositions de modification de l'évaluation
	La résolution	L'AED dit que le travail en équipe se passe bien, même s'il y a une différence d'implication dans les tâches	L'AED explique ce qui lui pose problème en étude. La CPES lui donne des conseils pour que le temps de l'étude ne soit plus un moment difficile pour l'AED	L'AED reste très évasif dans ses réponses, il semble gêné	La lecture de la grille est achevée, l'AED dit qu'il n'a rien à ajouter
	Situation finale	La CPES change de thème et aborde la question des postes de travail	L'étude	La CPES change de sujet et passe à l'examen de la grille d'auto-évaluation de l'AED	L'entretien est achevé, l'AED retourne au bureau de la vie scolaire

SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	<p>Mettre l'AED en confiance S'assurer que l'AED soit dans de bonnes conditions pour travailler</p>	<p>Comprendre les pratiques de l'AED en étude Identifier ce qui pose problème à l'AED en étude Lui permettre de verbaliser ses difficultés Rassurer l'AED Accompagner l'AED dans l'évolution de ses pratiques professionnelles</p>	<p>Mieux connaître l'AED Recueillir des informations pour préparer la rentrée prochaine Aider l'AED dans l'élaboration de son projet de formation et professionnel</p>	<p>Rappeler les points essentiels de l'EP Valoriser l'AED</p>
	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	<p>L'AED a un caractère assez timide et s'exprime peu</p> <p>Indices : gestuelle de l'AED regard longueur des réponses remarques faites</p>	<p>L'AED a un caractère timide, il s'exprime peu</p> <p>Indices : questions posées par l'AED réactions aux propositions de la CPES</p>	<p>L'AED se renferme et semble gêné par les questions sur son projet personnel</p> <p>Indices : auto-évaluation de l'AED</p>	<p>La CPES n'est pas à l'aise car elle connaît mal l'outil qu'elle utilise pour clôturer l'EP, car la grille d'auto-évaluation a été élaborée par le tuteur ; elle comprend mal le sens de certains items</p> <p>Indices : AED à l'aise ou pas , sourires AED Indices : longueur des réponses de l'AED sourires de l'AED</p>

SCHEMA PSYCHOLOGIQUE	Le cadre	<p>Jeudi 12 Mars 8h30 AED Thomas, âge 20, CPES Louise, âge 25, tuteur établissement</p>			
	Jugements pragmatiques	<p>Le bien-être des AED dans l'établissement est important pour la qualité de leur travail Un AED qui ne vient pas avec plaisir dans l'établissement ne peut travailler correctement Il faut intervenir rapidement quand un AED ne se sent pas bien dans l'équipe</p>	<p>Intervenir en étude pour ramener le calme peut discréditer l'autorité des AED Le rôle de l'AED en étude est d'accompagner les élèves dans leur travail personnel Le climat en étude est un enjeu de sécurité des élèves et de qualité des conditions de travail des élèves Il est important d'accompagner les AED dans leurs pratiques professionnelles afin qu'ils ne redoutent pas certains postes</p>	<p>Le rôle des CPE est d'accompagner les AED dans leur projet de formation et professionnel L'EP est l'occasion de mieux connaître les AED L'EP est un temps qui permet de recueillir des informations pour préparer la prochaine rentrée Évoquer le domaine personnel devrait être plus facile que de parler du domaine professionnel</p>	<p>L'EP est un moment d'échange rare, qui permet de prendre un temps pour parler du travail Ce dialogue, en favorisant une meilleure connaissance CPE/AED contribue à tisser un lien entre CPE et AED L'EP est un temps de bilan de la pratique professionnelle de l'AED et d'évaluation du ressenti de l'AED, de son positionnement vis-à-vis des tâches professionnelles</p>
	État émotionnel /satisfaction	<p>Stressée au début mais s'est détendue au fur et à mesure de l'épisode. Plutôt satisfaite de l'entrée dans l'entretien</p>	<p>Pas complètement satisfaite, car elle était mal-à-l'aise pour se positionner vis-à-vis des pratiques de l'AED</p>	<p>Pas complètement satisfaite car elle n'a pu obtenir d'informations pour la rentrée et elle n'a pu aider l'AED dans son projet de formation et professionnel</p>	<p>La CPES est déçue de ce moment car elle trouve que le support utilisé n'a pas permis d'ouvrir véritablement le dialogue avec l'AED ; elle a le sentiment d'être allée trop vite sur cette partie</p>
	But atteint	<p>ne sait pas</p>	<p>mitigé</p>	<p>non</p>	<p>mitigé</p>

Tableau schéma narratif CPES 6 en T2 et T3

T2		E2_1 : Pour moi l'équipe fonctionne bien	E2_2 : Le désaccord CPE/AED	E2_3 : On n'a pas été assez cadrant	E2_4 : Les perspectives	T3	E3_1 : l'entrée dans l'entretien	E3_2 : on a essayé de vous contacter	E3_3 : le projet professionnel
SCHEMA QUINAIRE	Situation initiale	La CPES présente le cadre de l'entretien et demande à l'AED de faire part de son ressenti sur son expérience professionnelle de l'année	Le CPET revient sur la question du fonctionnement de l'équipe et explique à l'AED que les CPE trouvent qu'il y a un manque de cohésion au sein de l'équipe, et que ça ne fonctionne pas	Le CPET fait une synthèse de l'année	Le CPET aborde la dernière partie de l'entretien et demande à l'AED quelles sont ses perspectives pour la rentrée		La CPES présente le cadre de l'entretien et demande à l'AED de faire part de son ressenti sur son expérience professionnelle de l'année	La CPES fait part de l'évaluation des CPE sur le travail de l'AED et dit que globalement l'équipe est satisfaite de son travail mais elle pointe une perte de motivation de la part de l'AED depuis le confinement, en donnant un exemple	L'entretien touche à sa fin
	Élément déclencheur	L'AED fait part de sa difficulté sur le poste de "devoirs encadrés", dans la mise a travail des élèves	L'AED reconnaît ce manque de cohésion explique qu'elle a fait le choix de prendre de la distance par rapport à ça cette année, car elle en a souffert l'an dernier	Le CPET dit que les CPE n'ont pas été assez cadrants	L'AED dit qu'elle veut repasser le concours de CPE à l'interne et souhaiterait un poste à temps plein		l'AED répond que tout s'est très bien passé	L'AED semble surpris, reste silencieux	La CPES questionne l'AED sur son projet professionnel et le renouvellement de son contrat
	Péripéties ou	La CPES confirme que cette fatigue a été ressentie par les CPE. Le	La CPES donne son analyse et essaie de montrer à l'AED que son discours	La CPES renchérit et reconnaît que les CPE ont leur part de	La CPES essaie de convaincre l'AED de suivre une formation pour la		La CPES demande à l'AED s'il n'a pas rencontré certaines difficultés sur certains postes, puis	La CPES développe son point de vue en rappelant son attitude de retrait durant le	L'AED explicite son projet d'étude et l'insertion professionnelle visée. La CPES

T2	E2_1 : Pour moi l'équipe fonctionne bien	E2_2 : Le désaccord CPE/AED	E2_3 : On n'a pas été assez cadrant	E2_4 : Les perspectives	T3	E3_1 : l'entrée dans l'entretien	E3_2 : on a essayé de vous contacter	E3_3 : le projet professionnel
	CPET prend la parole pour revenir sur la finalité du dispositif et demander à l'AED si elle a des propositions à faire pour améliorer. La CPES est en retrait du dialogue pendant un grand moment, puis elle revient dans l'échange à la fin, en valorisant les points positifs de ce dispositif, à la fois pour l'établissement et pour l'AED	prouve bien que des choses dysfonctionnent dans l'équipe, mais que personne n'ose aborder ouvertement le problème. L'AED répond que ce n'est pas son rôle de dire à ses collègues ce qu'ils doivent faire	responsabilité dans les dysfonctionnements de l'équipe	préparation du concours. Le CPET lui propose des évolutions sur son poste de travail. La CPES précise ensuite la nouvelle organisation du travail jusqu'à la fin de l'année scolaire		lui demande de préciser certains commentaires sur sa grille d'auto-évaluation	confinement et en questionnant l'AED sur ce qui l'intéresse dans la fonction	écoute et pose quelques questions pour faire préciser certains points
La résolution	L'AED fait part de ses propositions	Le CPET reprend la parole et demande à l'AED ce qui pourrait être fait pour améliorer la situation	L'AED essaie de tempérer cette critique des CPE en disant qu'elle a toujours perçu le soutien des CPE à l'égard des AED. Les	L'AED fait part de propositions pour l'accompagnement des élèves à distance		L'AED explique qu'en étant à mi-temps, il est plus difficile de connaître tous les élèves	L'AED ne répond pas sur la question du confinement mais répond qu'il apprécie la fonction, tout en disant que certaines tâches sont moins	La CPES fait une synthèse de l'entretien professionnel, en insistant sur les côtés positifs

T2		E2_1 : Pour moi l'équipe fonctionne bien	E2_2 : Le désaccord CPE/AED	E2_3 : On n'a pas été assez cadrant	E2_4 : Les perspectives	T3	E3_1 : l'entrée dans l'entretien	E3_2 : on a essayé de vous contacter	E3_3 : le projet professionnel
				CPE la remercient de ce retour			intéressantes que d'autres		
	Situation finale	Le CPET oriente ensuite l'échange en ciblant le niveau 5ème, concernant ce dispositif d'aide au travail personnel	La discussion s'engage sur la recherche de solutions	Le CPET conclut l'échange sur ce point et aborde la dernière partie de l'entretien	La CPES demande au CPET et à l'AED si ils souhaitent ajouter quelque chose puis elle clôt l'entretien et remercie l'AED de s'être déplacée pour cet entretien		La CPES conclut l'échange en faisant part du point de vue des CPE sur son travail	La CPES change de sujet et passe aux perspectives professionnelles de l'AED	La CPES met fin à l'entretien, l'AED retourne à son poste de travail
SCHEMA ACTANCIEL	Sphère de la quête (désir)	Mettre l'AED en confiance Recueillir le ressenti de l'AED sur son expérience professionnelle de l'AED Évaluer le bien-être au travail de l'AED Comprendre ce qui pose difficulté dans les tâches	Faire comprendre à l'AED le désaccord des CPE sur son avis concernant le fonctionnement de l'équipe Permettre à l'AED de porter un regard réflexif sur le fonctionnement de l'équipe	non exprimé	Soutenir et motiver l'AED dans son projet professionnel Expliquer la nouvelle organisation du travail en distanciel		Créer les conditions de l'échange Permettre à l'AED d'exprimer son point de vue Comprendre ce qui pose difficulté dans les tâches	Ne pas froisser l'AED Faire prendre conscience à l'AED de l'importance de sa mission et de ses responsabilités professionnelles Comprendre le vécu et le point de vue de l'AED	Mieux connaître les AED et leur projet professionnel Les accompagner dans leur parcours de formation Terminer sur une note positive pour soutenir la motivation des AED

T2		E2_1 : Pour moi l'équipe fonctionne bien	E2_2 : Le désaccord CPE/AED	E2_3 : On n'a pas été assez cadrant	E2_4 : Les perspectives	T3	E3_1 : l'entrée dans l'entretien	E3_2 : on a essayé de vous contacter	E3_3 : le projet professionnel
SCHEMA	Sphère de la lutte et du pouvoir (épreuve)	<p>La CPES n'était pas en poste l'an passé et ne connaît pas le contexte de la définition du poste et du recrutement de l'AED</p> <p>Indices : ressenti exprimé par l'AED fatigue exprimée gestuelle de l'AED</p>	<p>La CPES a du mal à cerner ce que pense réellement l'AED car celle-ci n'ose jamais se poser en désaccord avec les CPE Des inimitiés anciennes au sein de l'équipe n'ont pas été résolues et cela perturbe le climat de travail dans l'équipe.</p> <p>Indices : Expression de désaccord par l'AED (AED se sent-il autorisé à donner avis ou pas ?)</p>	<p>La CPES et le CPET ont un style de management différent, la CPES aurait tendance à être plus ferme et exigeante que son tuteur</p> <p>Indices : termes employés par le CPET</p>	<p>La co-intervention a été facilitante pour aborder les sujets plus en profondeur</p> <p>Indices : souhaits exprimés par l'AED</p>		<p>L'AED n'est présent qu'un jour par semaine dans l'établissement, la CPES le voit peu travailler.</p> <p>Indices : compréhension des questions par l'AED expressions du visage</p>	<p>La CPES a tendance à dire les choses de manière brusque</p> <p>Indices : gestuelle de l'AED ton regard</p>	<p>La CPES considère qu'il s'agit d'un moment plus facile, dans lequel les AED parlent plus facilement</p> <p>Indices : informations communiquées par l'AED longueur des réponses de l'AED</p>
	Cadre	Jeudi 14 Mai 9h, AED Élise, âge 43, CPES Louise, âge 25, tuteur établissement						Jeudi 28 Mai 9h, AED Arnaud, âge 20, CPES Louise, âge 25, tuteur établissement	
Jugements	S'assurer du bien-être au travail des AED fait partie des responsabilités des CPE	Les AED doivent se saisir des espaces de dialogue proposés pour être capables de	Un chef de service doit savoir se remettre en question Les	Il est important de soutenir et accompagner les AED dans leur transition professionnelle		Les AED n'effectuent pas le travail tel qu'il est demandé parce que les enjeux éducatifs et les finalités des	Il est important que la CPES puisse à la fois recueillir et comprendre le ressenti de l'AED sur cet incident et lui	L'EP est un moment intime, où l'on parle de soi, du travail, c'est un moment qui peut être stressant pour les AED	

T2		E2_1 : Pour moi l'équipe fonctionne bien	E2_2 : Le désaccord CPE/AED	E2_3 : On n'a pas été assez cadrant	E2_4 : Les perspectives	T3	E3_1 : l'entrée dans l'entretien	E3_2 : on a essayé de vous contacter	E3_3 : le projet professionnel
		L'EP doit permettre à l'AED de faire part de ses difficultés, afin que des solutions soient recherchées, pour améliorer ses conditions de travail Les difficultés exprimées par l'AED permettent d'orienter la conduite de l'EP	porter un regard critique sur le fonctionnement de l'équipe Des tensions anciennes non résolues au sein d'une équipe produisent de l'individualisation dans le travail	dysfonctionnements d'une équipe sont en partie de la responsabilité des CPE Il faut être exigeant et cadrant envers les AED en début d'année, afin d'instaurer de bonnes habitudes de travail et d'avoir des équipes autonomes	La co-intervention permet une complémentarité dans les apports des CPE		différents postes n'ont été explicités par les CPE L'entrée dans l'entretien doit permettre de créer les conditions de l'échange	faire part de la manière dont elle-même l'a vécu .	Il est important de terminer sur une touche positive pour soutenir la motivation des personnels, en particulier les plus fragiles Il est important de soutenir et accompagner les AED dans leur transition professionnelle
	État émotionnel/satisfaction	La CPES est plutôt satisfaite de cette entrée dans l'entretien car l'AED a pu exprimer les difficultés rencontrées	La CPES n'est pas vraiment satisfaite de ce moment car elle n'est pas parvenue à dissiper le malentendu entre elle et l'AED sur la question du travail en équipe	La CPES est plutôt satisfaite de ce passage parce que les CPE ont su reconnaître leur part de responsabilité dans le dysfonctionnement de l'équipe et en faire part à l'AED	La CPES est satisfaite de ce moment, elle juge que les échanges ont été équilibrés		La CPES est plutôt satisfaite de ce moment car l'AED a pu s'exprimer et expliciter son vécu, et qu'elle a réussi à lancer l'échange dans un climat serein	La CPES n'est pas vraiment satisfaite de ce moment car elle n'est pas parvenue à faire parler l'AED afin qu'il puisse expliciter son vécu de la situation durant le confinement	La CPES est plutôt satisfaite de ce moment car elle a pu obtenir les informations dont elle a besoin pour préparer la rentrée prochaine
	But	oui	non	oui	non relevé		oui	ne sait pas	oui

Annexe 28 catégorisation des modalités des buts

Il s'agit ici de présenter la démarche de regroupement des modalités des buts exprimés par les CPES, afin d'obtenir un nombre restreint de modalités pour l'analyse. La référence entre parenthèse indique la période et l'épisode auxquels le but est rattaché, mais pour alléger la lecture, il n'est pas fait mention dans ce document de travail intermédiaire de la CPES à laquelle le but se rapporte.

1 Catégorisation des buts opérationnels.

Les buts opératoires sont liés à la réalisation de la tâche, c'est-à-dire la conduite de l'entretien professionnel. 17 buts différents ont été relevés dans les récits des CPES. Une lecture de l'ensemble de ces modalités permet de les catégoriser pour les regrouper en trois « méga-modalités » :

- Ouvrir un espace d'échange
- Faciliter l'expression de l'AED
- Conserver la maîtrise du déroulé de l'EP

Méga-modalités	Buts exprimés dans les récits des CPES
Ouvrir un espace d'échange	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre l'AED en confiance (CPES1,E1_1 ; CPES2,E1_1) - Créer les conditions de l'échange (CPE6, E3_1) - S'assurer que l'AED soit à l'aise avec la modalité de communication proposée (CPES 4, E2_1) - Achever l'entretien sur une note positive (CPES 1, E1_4 ; CPES2,E3_4 ; CPES4,E1_4) - Ne pas blesser l'AED (CPES4, E1_4) (avant « ménager » à changer dans tableaux - Ne pas froisser l'AED (CPES6, E3_2) - Terminer sur une note positive pour soutenir la motivation des AED (CPE6, E3_3) - Mieux connaître l'AED (CPES6, E1_3)
Faciliter l'expression de l'AED	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre à l'AED d'exprimer librement son point de vue (CPES1, E2_2 ; CPES6, E3_1) - Permettre à l'AED de verbaliser ses difficultés (CPES5,E1_1 ; CPES6, E1_2) - Permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés et besoins (CPES1,E1_2) -
Conserver la maîtrise du déroulé de l'EP	<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler les éléments essentiels de l'entretien (CPES5,E3_3 ; CPES6,E1_4) - Reprendre la maîtrise de l'entretien (CPES4,E1_3) - Faire une synthèse des échanges et définir des perspectives à moyen et long terme (CPES1,E2_4)

2 Catégorisation des buts ontologiques

Les buts ontologiques sont relatifs au sujet : l'AED, la CPES ou la CPET. 35 buts différents ont été relevés dans les récits des CPES. Une lecture de l'ensemble de ces modalités permet de les catégoriser pour les regrouper en trois modalités génériques²² : soutenir et valoriser l'AED ; veiller aux conditions de travail des AED (qualité de vie au travail) ; accompagner les AED dans leur projet professionnel.

Méga-modalités	Buts exprimés dans les récits des CPES
Soutenir et valoriser l'AED	<ul style="list-style-type: none"> - Rassurer l'AED (CPES1, E1_1 ; CPES4, E1_1 ; CPES6, E1_1) - Soutenir la motivation des AED (CPES5,E3_3 ; CPES6,E3_3) - Montrer à l'AED qu'elle lui fait confiance (CPES1,E1_2) - Aider l'AED à tourner la page de l'incident pour se projeter dans une dynamique de projet (CPES1,E1_2) - Soutenir l'AED en rappelant les points positifs (CPES1,E1_3) - Rassurer l'AED sur la qualité de son travail (CPES1,E2_4 ; CPES4,E1_4) - Le conforter dans sa pratique professionnelle (CPES1,E3_3) - Faire prendre conscience à l'AED que sa pratique professionnelle convient (CPES1,E3_3 ; CPES4, E2_2) - Assurer l'AED du soutien des CPE (CPES2,E1_1) - Rassurer l'AED quant à sa légitimité en tant qu'éducateur (CPES1, E2_1) - Montrer à l'AED qu'elle a conscience de la réalité des difficultés rencontrées (CPES2, E2_2) - Faire comprendre à l'AED qu'elle reconnaît la qualité de leur implication dans l'établissement (CPES2, E2_3) - Rassurer l'AED sur sa légitimité à porter un regard critique sur le fonctionnement du service (CPES2, E3_2) - Assurer l'AED du soutien des CPE dans la mise en œuvre des projets (CPES5, E1_2) - Valoriser l'AED (CPES6, E1_4) - Valoriser le travail des AED (CPES2, E2_3) - Remercier l'AED pour son engagement et valoriser le travail accompli (CPES2, E3_3)
Veiller aux conditions de travail des AED (qualité de vie au travail)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre pourquoi l'AED n'a pas fait part de son malaise à la CPES (CPES1, E1_2) - S'assurer du bien-être et de l'intégration de l'AED au sein du service (CPES1, E2_1) - Évaluer la qualité de l'accueil réservé à l'AED et son intégration dans l'équipe (CPES1, E2_2) - Savoir comment l'AED a vécu le confinement et le travail à distance (CPES1,E3_1) - Vérifier si l'incident précédent est résolu (CPES5, E3_1) - S'assurer que l'AED soit dans de bonnes conditions pour travailler (CPES6, E1_1) - Recueillir le ressenti de l'AED sur son expérience professionnelle (CPES6, E2_1) - Évaluer le bien-être au travail de l'AED (CPES6, E2_1)
Accompagner les AED dans leur projet professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir et motiver l'AED dans son projet professionnel (CPES6,E2_4) - Aider l'AED dans l'élaboration de son projet de formation et professionnel (CPES6,E1_3) - Les accompagner dans leur parcours de formation (CPES6,E3_3) - Mieux connaître les AED et leur projet professionnel (CPES6,E3_3)

²² Des buts ontologiques liés à la CPET et à la CPES ont été relevés pour l'une des CPES (CPES 4 pour les buts liés à la CPES et CPES5 pour les buts liés à la CPET ; cette modalité n'étant pas présente chez les autres CPES, nous faisons le choix de ne pas la classer dans ce tableau, afin de ne pas alourdir la présentation, en revanche ces éléments seront pris en considération dans l'analyse des pratiques des CPES concernés.

3 Catégorisation des buts pratiques

Les buts pratiques sont relatifs à l'accompagnement des AED dans le travail, avec une visée réflexive et transformatrice. 17 modalités ont été identifiées dans les récits des CPES, que nous proposons de regrouper en quatre « méga-modalités » :

- Faire évoluer les pratiques
- Faire comprendre les finalités du travail
- Transmettre des savoirs professionnels
- Expliquer le travail

Modalités	Buts exprimés dans les récits des CPES
Faire évoluer les pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en garde en rappelant les points à faire évoluer (CPES1, E1_3) - Faire réfléchir l'AED sur sa pratique professionnelle (CPES1, E3_3) - Permettre à l'AED de faire un bilan de sa prise de poste, en identifiant les axes d'amélioration (E1_4) - Accompagner l'AED dans l'évolution de ses pratiques professionnelles (CPES6, E1_2)
Faire comprendre les finalités et le sens du travail	<ul style="list-style-type: none"> - catégorie suivante ? - Faire prendre conscience à l'AED de l'enjeu d'une transmission fiable des informations au sein du service (CPES2, E1_2) - Faire comprendre à l'AED la finalité de la maîtrise du règlement intérieur (CPES5, E1_1) - Faire comprendre à l'AED le désaccord des CPE sur son avis concernant le fonctionnement de l'équipe (E2_2) - Faire prendre conscience à l'AED de l'importance de sa mission et de ses responsabilités professionnelles (CPES6, E3_2) - Faire comprendre à l'AED la finalité éducative de la surveillance des élèves (CPES2, E2_2) - S'assurer que l'AED comprenne l'importance de la sécurité des élèves dans l'établissement (CPES1, E2_3)
Transmettre des savoirs professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Donner du sens au travail demandé (CPES1, E3_3)> - Faire comprendre à l'AED l'importance du RI en tant que fondement de l'autorité éducative (CPES5, E3_2) - Faire comprendre à l'AED ce qu'est une punition éducative (CPES1, E3_3) - S'assurer d'une cohérence dans le discours des AED aux élèves (CPES4, E2_3) - Expliquer à l'AED la démarche de conception de projets (CPES5, E1_2) - Indiquer à l'AED les personnes ressources pour la mise en œuvre de projets (CPES5, E1_2) - Aider l'AED à consolider sa posture professionnelle (autorité ?) (CPES5, E1_1) - Positionner l'AED en tant qu'éducateur et adulte référent (CPES5, E1_2)
Expliquer le travail	<ul style="list-style-type: none"> - Dresser des perspectives pour la rentrée prochaine (CPES1, E3_4) - Expliciter les évolutions dans le fonctionnement du service et l'organisation du travail des AED (CPES4, E2_3) - Proposer une solution à l'AED (CPES5, E3_2) - Expliquer la nouvelle organisation du travail en distanciel (CPES6, E2_4)

4 Catégorisation des buts managériaux

Les buts managériaux sont liés au pilotage du travail. 32 modalités différentes ont été identifiées dans les récits des CPES, que nous proposons de regrouper en 3 « méga-modalités » :

prescrire le travail ; comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées ; associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (visée participative).

Modalités	Buts exprimés dans les récits des CPES
Prescrire le travail	<ul style="list-style-type: none"> - Inciter l'AED à être davantage en mouvement (CPES2, E1_3, CPES2, E2-2) - Faire respecter la fiche de poste (CPES2, E1_3) - Rappeler ses attentes sans braquer l'AED (CPES2, E2_2)
Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'origine des difficultés soulevées par l'AED (E2_2) - Recueillir l'avis et le vécu des AED sur une nouvelle organisation du travail (CPES2, E1_1 ; CPES2, E1_1) - Comprendre ce qui pose problème à l'AED (CPES2, E2_1) - Comprendre l'auto-évaluation de l'AED (CPES2, E3_2) - Comprendre les difficultés rencontrées par l'AED (CPES2, E3_2 ; CPES4, E2_1 ; CPES4, E2_2) - Comprendre pourquoi les AED semblent ne pas être informés de l'actualité du collège (CPES4, E1_2) - Comprendre comment se déroule l'aide aux devoirs (CPES4, E1_3) - Comprendre la difficulté évoquée par l'AED (- Comprendre pourquoi les consignes ne sont pas respectées (CPES5, E3_2) - Comprendre les pratiques de l'AED en étude (CPES6, E1_2) - Comprendre ce qui pose difficulté dans les tâches (CPES6, E2_1) - Comprendre le vécu et le point de vue de l'AED (CPES6, E3_2) - Identifier ce qui pose problème à l'AED en étude (CPES6 E1_2)
Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (visée participative)	<ul style="list-style-type: none"> - Recueillir l'analyse de l'AED sur le fonctionnement du service pour le faire évoluer (CPES2, E3_1) - Évaluer la pertinence/l'acceptabilité, auprès des AED, des propositions imaginées par les CPE (CPES5, E3_3) - Permettre à l'AED d'exprimer sa perception (CPES1, E1_1) - Permettre à l'AED de pointer les dysfonctionnements et faire des propositions d'évolution du service (CPES1, E1_2 ; CPES1, E2_1) - Signifier à l'AED qu'elle a entendu son point de vue sur le fonctionnement du service et qu'elle le prend en compte (CPES1, E1_3) - Montrer à l'AED qu'elle a entendu et prend en compte les dysfonctionnements relevés (CPES1, E2_2) - Montrer à l'AED qu'elle prend en compte ses propositions pour faire effectivement évoluer les fonctionnements (CPES1, E2_4) - Co construire avec l'AED des propositions d'évolution du travail (CPES1, E3_2) - Identifier, dans une démarche de diagnostic partagé avec les AED ce qui pose problème aux AED dans la mise au travail des élèves (CPES1, E3_2) - Recueillir des éléments de diagnostic pour alimenter son diagnostic du service (CPES1, E3_2) - Recueillir l'avis des AED sur une nouvelle organisation du travail (CPES2, E2_2) - Rassurer l'AED sur sa légitimité à porter un regard critique sur le fonctionnement du service et faire des propositions d'évolution (CPES2, E3_3) - Recueillir des éléments pour améliorer l'accueil des nouveaux arrivants (CPES4, E1_1) - Associer les AED à la régulation de l'équipe vie scolaire (CPES5, E3_3) - Recueillir des informations pour préparer la rentrée prochaine (CPES6, E1_3) - Permettre à l'AED de porter un regard réflexif sur le fonctionnement de l'équipe (CPES6, E2_2)

5 Catégorisation des buts évaluatifs

Il s'agit ici de buts liés à l'évaluation du travail. 11 modalités différentes ont été exprimées dans les récits des CPES, que nous pouvons regrouper en 3 modalités :

- Évaluer le positionnement de l'AED
- Évaluer la maîtrise des procédures et gestes professionnels
- S'assurer de l'accord sur l'évaluation

Modalités	Buts exprimés dans les récits des CPES
- Évaluer le positionnement de l'AED	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer de la compréhension des missions par l'AED (CPES1, E2_1) - S'assurer que l'AED soit au clair sur ses missions et sur la hiérarchie dans ces missions (CPES1, E2_3) - Évaluer le positionnement de l'AED sur l'accompagnement du travail personnel de l'élève (CPES1, E3_2) - Évaluer le positionnement de l'AED sur la relation aux élèves et l'autorité éducative (CPES1, E3_3 ; CPES5, E3_2)
- Évaluer la maîtrise des procédures techniques et gestes professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la maîtrise des procédures par l'AED (CPES1, E1_2) - Évaluer la maîtrise de l'AED concernant le traitement des absences (CPES1, E2_3) - Évaluer si un accompagnement à la reprise du travail en présentiel est nécessaire (CPES1, E3_1) - Évaluer si l'AED utilise les outils de communication mis à sa disposition (CPES4, E1_2)
- Associer l'AED à l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation faite (CPES5, E3_3) - Permettre à l'AED de s'auto-évaluer (CPES5, E3_1)

Annexe 29 Catégorisation des jugements pragmatiques

Il s'agit ici de présenter la démarche de regroupement des modalités des jugements pragmatiques exprimés par les CPES, afin d'obtenir un nombre restreint de modalités pour l'analyse. La référence entre parenthèse indique la période et l'épisode auxquels le jugement pragmatique est rattaché, ainsi que la CPES à laquelle ce jugement pragmatique réfère.

1 Catégorisation des jugements pragmatiques opérationnels

Les jugements pragmatiques opérationnels sont liés à la conduite de l'entretien professionnel avec l'AED, en tant que tâche professionnelle. 37 jugements pragmatiques relèvent de cette catégorie, nous les avons regroupés en 7 modalités :

- l'EP est une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun ;
- l'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles ;
- l'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés ;
- l'EP peut être une épreuve ;
- il faut de l'écoute et de la sincérité dans les échanges ;
- il faut être à l'écoute tout en gardant une posture distanciée dans l'EP ;
- il faut terminer sur une touche positive pour soutenir la motivation des AED.

Quatre d'entre eux n'ont pu être classés ; nous les mentionnons ici pour garantir l'exhaustivité de la prise en compte des résultats, ils seront pris en compte plus spécifiquement dans l'analyse du binôme auquel ils se rapportent.

Modalités	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
<ul style="list-style-type: none"> - L'EP est une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP permet une rencontre CPE/AED qui officialise les choses (CPES1, E2_4) - L'EP est l'occasion de mieux connaître les AED (CPES6, E1_3) - L'entretien professionnel doit être un temps d'échange et de proposition réciproque sur le service (CPES2, E1_1) - L'EP est un temps individualisé qui doit permettre à l'AED de s'exprimer (CPES1, E3_1) - L'EP doit être un moment individualisé, personnalisé, adapté à la singularité de chacun des AED (CPES1, E3_4) - L'EP est un temps individualisé, il faut savoir s'adapter aux individualités, au-delà d'une routine de l'entretien (CPES1, E2_1) - La grille d'auto-évaluation n'est qu'un guide pour l'entretien, qui ne doit pas enfermer les échanges (CPES1, E3_1) - Un EP ne peut être trop normé ou timé, il faut conserver une part d'improvisation et de spontanéité, tout en ayant une part de préparation (CPES1, E3_4)
<ul style="list-style-type: none"> - L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - L'entretien professionnel est un temps d'échange, au cours duquel l'AED doit se sentir en confiance pour aborder librement les difficultés rencontrées (CPES1, E1_1) - L'entretien professionnel permet de conforter les AED dans leurs pratiques ou au contraire permet d'éclaircir des malentendus (CPES1, E2_4) - L'entretien professionnel permet d'apprendre sur soi en tant que personne et en tant que professionnel (CPES1, E1_4) - L'EP est un temps individualisé qui doit permettre à l'AED de s'exprimer (CPES1, E3_1) - L'EP est un temps d'échange autour des pratiques professionnelles des AED, pour les faire évoluer (CPES4, E1_1) - L'EP est un temps de bilan de la pratique professionnelle de l'AED et d'évaluation du ressenti de l'AED, de son positionnement vis-à-vis des tâches professionnelles (CPES6, E1_4) - L'EP est un moment d'échange rare, qui permet de prendre un temps pour parler du travail (CPES6, E1_4) - L'entretien professionnel constitue un temps de formation pour l'AED et doit aider l'AED à progresser (CPES5, E1_2) - L'EP est un temps qui permet de recueillir des informations pour préparer la prochaine rentrée (CPES6, E1_3) - L'EP est un temps de bilan de la pratique professionnelle de l'AED et d'évaluation du ressenti de l'AED, de son positionnement vis-à-vis des tâches professionnelles (CPES6, E1_4)
<ul style="list-style-type: none"> - L'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP doit permettre à l'AED de faire part de ses difficultés, afin que des solutions soient recherchées, pour améliorer ses conditions de travail (CPES6, E2_1) - Il est important de prendre en compte les difficultés soulevées par l'AED pour adapter le déroulé de l'entretien (CPES5, E3_1) - L'important, dans l'entretien professionnel, n'est pas tant d'aller au bout de la grille d'auto-évaluation que d'offrir un espace d'écoute et de parole à l'AED, pour lui permettre d'exprimer ses difficultés et ses besoins (CPES1, E1_3) - Les difficultés exprimées par l'AED permettent d'orienter la conduite de l'EP (CPES6, E2_1)
<ul style="list-style-type: none"> - L'EP peut être une épreuve 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP est un moment intime, où l'on parle de soin du travail, c'est un moment qui peut être stressant pour les AED (CPES6, E3_3) - L'EP peut conduire à des démissions d'AED (CPES4, E1_4) - L'entretien professionnel avec un AED est une épreuve, car il y a une part d'imprévu, qui peut faire perdre le contrôle de l'entretien (CPES1, E1_4)

Modalités	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
- Il faut de l'écoute et de la sincérité dans les échanges	<ul style="list-style-type: none"> - Il est important qu'il y ait de la sincérité et de l'authenticité dans les échanges lors de l'entretien professionnel (CPES1, E3_4) - Il est important d'être à l'écoute des AED pendant l'entretien (CPES2, E1_3) - Le dialogue, en favorisant une meilleure connaissance CPE/AED contribue à tisser un lien entre CPE et AED (CPES6, E1_4) - Le regard permet de faire passer beaucoup de choses, la confiance notamment (CPES1, E1_3)
- Il faut être à l'écoute tout en gardant une posture distanciée dans l'EP	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP requière une réelle présence à l'autre, tout en sachant conserver une distance (CPES1, E1_4) - L'entretien professionnel offre un cadre formel qui permet d'échanger librement sur le travail tout en conservant la distance chef de service assistant d'éducation (CPES1, E2_4)
- Il faut terminer sur une touche positive pour soutenir la motivation des AED	<ul style="list-style-type: none"> - Terminer un entretien uniquement sur des propos négatifs peut démotiver un AED et avoir un effet négatif sur son engagement dans le travail quotidien (CPES5, E1_3) - Il est important de terminer sur une touche positive pour soutenir la motivation des personnels, en particulier les plus fragiles (CPES6, E3_3)
- Non classés	<ul style="list-style-type: none"> - Si les évaluations de la CPES et de l'AED concordent, cela signifie que l'entretien devrait bien se passer (CPES5, E3_1) - La co-intervention permet une complémentarité dans les apports des CPE (CPES6, E2_4) - L'entrée dans l'entretien doit permettre de créer les conditions de l'échange (CPES6, E3_1) - Parler de choses personnelles devrait être plus facile que de parler du domaine professionnel (CPES6, E1_3)

2 Catégorisation des jugements pragmatiques managériaux

Les jugements pragmatiques managériaux sont liés au pilotage du service. Deux modalités ont été identifiées : les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service ; les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel. Trois d'entre eux n'ont pu être classés ; nous les mentionnons ici pour garantir l'exhaustivité de la prise en compte des résultats, ils seront pris en compte plus spécifiquement dans l'analyse du binôme auquel ils se rapportent.

Modalités jugements pragmatiques managériaux	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
<p>Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il est important de soutenir les AED qui ont une place de « pilier » au sein du service, et de leur signifier que les CPE remarquent la qualité du travail accompli (CPES5, E2_1) - Les CPE ont besoin de s'appuyer sur l'expérience des AED et de les associer à la co-construction des solutions (CPES1, E1_2) - Les retours des AED sur les dysfonctionnements du service permettent de faire évoluer et d'améliorer le fonctionnement du service (CPES1, E2_1) - Les AED doivent être associés au diagnostic du service et la construction du service, dans une démarche collaborative (CPES1, E3_2) - Chacun doit être capable de se questionner sur ses pratiques pour les faire évoluer dans l'intérêt du service (CPES2, E3_1) - Les retours des AED sur le service contribuent au diagnostic du service et à l'évolution des pratiques (CPES4, E2_1) - les AED, de par leur utilisation quotidienne des outils de travail mis en place par les CPE, sont les mieux placés pour en faire un retour critique, 'il est important d'avoir leur avis (CPES5, E2_4) - Si les demandes des AED ne sont pas prises en compte, cela peut avoir un effet négatif sur leur engagement dans le travail et leur motivation (CPES1, E2_2) - Comprendre ce qui pose problème aux AED dans leur travail est facilitant pour trouver ensuite des solutions appropriées et améliorer ainsi la qualité de la prise en charge éducative des élèves (CPES2, E2_1) - Les AED ont une connaissance des postes de travail plus fine que celle des CPE (CPES1, E3_2) - Les AED doivent se saisir des espaces de dialogue proposés pour être capables de porter un regard critique sur le fonctionnement de l'équipe (CPES6, E2_2) - Les propositions des AED peuvent être facilitantes dans la régulation de l'après-incident, au sein de l'équipe vie scolaire, pour l'équipe des CPE, car ces derniers ne connaissent pas forcément les liens interpersonnels parmi les AED (CPES5, E3_3)
<p>Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le poste d'AED n'est pas un emploi pérenne ; évoquer avec les AED leurs perspectives de poursuite professionnelle fait partie des responsabilités de chef de service des CPE (CPES1, E3_4) - Les CPE ont un rôle de formation et d'accompagnement des AED dans la mise en œuvre des projets, il ne suffit pas de demander aux AED de monter des projets (CPES5, E1_3) - Le rôle des CPE est d'accompagner les AED dans leur projet de formation et professionnel (CPES6, E1_3) - L'accueil et l'accompagnement des nouveaux arrivants en cours d'année est important et requière l'élaboration de protocoles écrits, et une formalisation du travail (CPES4, E2_2) - La CPE doit être capable de définir clairement les notions de processus de socialisation et citoyenneté aux AED (CPES4, E1_3) - Il est important de soutenir et accompagner les AED dans leur transition professionnelle (CPES6, E2_4)
<p>Jugements autres modalités</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'expérience antérieure d'AED de la CPES est facilitante pour comprendre ce que vivent les AED (CPES1, E3_3) - Il est important d'explicitier le travail demandé pour donner du sens au travail (CPES1, E3_3) - Le travail de l'équipe vie scolaire requière continuité et cohérence (CPES1, E3_1)

3 Catégorisation des jugements pragmatiques liés à la posture de la CPES

Treize jugements pragmatiques liés à la posture de la CPES sont identifiés, nous les avons regroupés en quatre modalités :

- le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant ;
- en tant que chef de service il faut savoir se remettre en cause ;
- l'action des CPE auprès des AED a un effet sur le climat de travail dans l'équipe et sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves ;
- veiller au bien-être au travail des AED fait partie des responsabilités des CPE.

Il s'agit ici de principes professionnels tenus pour vrais par les CPES, qui orientent leur conduite, pour assumer leur mission de responsable du service scolaire, sans qu'ils soient pour autant formellement inscrits dans les textes institutionnels définis les missions.

Modalités jugements pragmatiques liés à la posture des CPE	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant	Le rôle du CPE est à la fois de recadrer l'équipe des AED quand c'est nécessaire et de leur assurer son soutien, en assumant ses responsabilités (CPES2, E3_2)
	Avoir un discours cadré et structuré aide à se positionner en tant que chef de service (CPES4, E2_3)
	Annoncer des actions qui ne sont jamais mises en place porte atteinte à la crédibilité des chefs de service (CPES1, E1_2)
	Anticiper les changements et les transitions au sein du service pour que cela n'affecte pas le travail des personnels relève de la responsabilité du chef de service (CPES1, E3_1) La CPES doit se positionner en chef de service structurante dans l'EP (CPES4, E2_1)
En tant que chef de service il faut savoir se remettre en cause	Annoncer des actions qui ne sont jamais mises en place porte atteinte à la crédibilité des chefs de service (CPES1, E1_2)
	Les dysfonctionnements d'une équipe sont en partie de la responsabilité des CPE (CPES6, E2_3)
	il est important de comprendre pourquoi les consignes de travail, notamment sur les tâches basiques, ne sont pas respectées par les AED, il faut savoir se remettre en cause en tant que responsable de service (CPES5, E3_2)
L'action des CPE auprès des AED a un effet sur le climat de travail dans l'équipe et sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves	Le manque de soutien d'un CPE peut dégrader la confiance au sein de l'équipe et la relation professionnelle entre AED et CPE (CPES2, E3_2)
	Mettre en avant qu'elle a conscience des contraintes auxquelles les AED doivent faire face est facilitant pour rappeler les attentes sans braquer l'AED (CPES2, E2_2)
	S'assurer du bien-être au travail des AED fait partie des responsabilités des CPE (CPES6, E2_1)
	Les CPE doivent outiller les AED, les accompagner, pour les mettre dans les meilleures conditions de travail ; si cela n'est fait, cela peut avoir un effet sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves, et sur le climat général de l'établissement (CPES1, E3_2)
Veiller au bien-être au travail des AED fait partie des responsabilités des CPE	En tant que chef de service, il est satisfaisant de contribuer à la qualité des conditions de travail (CPES1, E2_4)
	Il est important de veiller à la sécurité psychique des AED, afin qu'ils se sentent bien au sein de l'équipe et d'éviter que l'un des membres de l'équipe soit source de crainte pour les autres (CPES5, E3_3)

4 Catégorisation des jugements pragmatiques liés aux responsabilités des AED

Douze jugements pragmatiques liés aux responsabilités des AED sont identifiés, nous les avons regroupés en trois modalités : le travail des AED à l'internat est complexe ; la dimension

éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves ; les AED ont un rôle d'accompagnement des élèves dans leur travail personnel.

Modalités des jugements pragmatiques liés aux responsabilités des AED	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
<ul style="list-style-type: none"> - Le travail des AED à l'internat est complexe 	<ul style="list-style-type: none"> - Le travail demandé aux AED est exigeant, avec des responsabilités et un temps de travail spécifique et atypique à l'internat (CPES1, E2_4) - L'encadrement de l'étude à l'internat est une activité complexe pour les AED (CPES2, E2_1) - L'internat est un temps complexe pour les AED, les AED rencontrent des difficultés dans la mise au travail des élèves en étude à l'internat (CPES2, E3_1) - Etre responsable des élèves à l'internat peut être source d'inquiétude pour les AED (CPES1, E2_4)
<ul style="list-style-type: none"> - La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Les AED ne doivent pas se cantonner à un rôle de surveillant, Il est important de repositionner les AED dans un rôle d'adultes référents auprès des élèves, sachant mobiliser leur connaissance des élèves pour mettre en place des projets éducatifs (CPES5, E1_3) - Il est important que les AED perçoivent l'importance de leur mission (CPES1, E3_3) - Les AED ne doivent pas se cantonner à un rôle de surveillant, Il est important de repositionner les AED dans un rôle d'adultes référents auprès des élèves, sachant mobiliser leur connaissance des élèves pour mettre en place des projets éducatifs (CPES5, E1_3) - Les AED ne sont pas des pions, il est important de leur expliquer les finalités et les enjeux des tâches qui leur demandées, au regard de la dimension éducative de leur mission, qui va bien au-delà d'une simple surveillance (CPES5, E2_3) - Les notions de processus de socialisation et citoyenneté peuvent être compliquées à définir (CPES4, E1_3)
<ul style="list-style-type: none"> - Les AED ont un rôle d'accompagnement des élèves dans leur travail personnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Les AED ont une mission éducative, au-delà de la surveillance des élèves (CPES2, E1_3) - Le climat en étude est un enjeu de sécurité des élèves et de qualité des conditions de travail des élèves (CPES6, E1_2) - Le rôle de l'AED en étude est d'accompagner les élèves dans leur travail personnel (CPES6, E1_2)

5 Catégorisation des jugements pragmatiques liés à l'identité professionnelle des AED

Cinq jugements pragmatiques liés à l'identité professionnelle des AED sont identifiés, nous les avons regroupés en deux modalités : **les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement ; il y a une hiérarchie implicite dans la valeur des postes de travail des AED.** Ces jugements pragmatiques sont relatifs à la manière dont les AED perçoivent leur fonction, selon les CPES.

Modalités des jugements pragmatiques liés à l'identité professionnelle des AED	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> - Les AED sont cantonnés à un rôle d'exécutants (CPES1, E1_2) - Les AED peuvent avoir le sentiment d'être laissés pour compte dans l'établissement et cantonnés au sale boulot (CPES1, E3_3) - Les AED ont souvent le sentiment d'être peu utiles au sein de l'établissement (CPES2, E2_3)
<ul style="list-style-type: none"> - Il y a une hiérarchie implicite dans la valeur des postes de travail des AED 	<ul style="list-style-type: none"> - Il existe une hiérarchisation implicite des postes de travail, au sein de l'équipe des AED (CPES1, E2_2) Le poste "bureau" serait un poste plus noble que la surveillance de la cour ou du réfectoire (CPES1, E2_2)

6 Catégorisation des jugements pragmatiques liés aux besoins des AED

Il s'agit ici de principes tenus pour vrais énoncés par les CPES concernant les besoins des AED pour réaliser leurs tâches professionnelles. Vingt-huit jugements pragmatiques liés aux besoins des AED sont identifiés, nous les avons regroupés en trois modalités :

- le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail ;
- les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail ;
- les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles ;
- les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées.

Modalités jugements pragmatiques liés aux besoins des AED	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
- ??	- Les AED ont besoin de disposer de protocoles écrits clairs et synthétiques sur les tâches qui leur sont confiées, afin de pouvoir s'y référer en cas de doute (CPES1, E2_3)
- Le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail	<ul style="list-style-type: none"> - Le bien-être au travail est un facteur important pour la qualité du travail accompli ; cela passe par un accueil de qualité et une intégration au sein de l'équipe (CPES1, E2_1) - Le bien-être des AED dans l'établissement est important pour la qualité de leur travail (CPES6, E1_1) - Un AED qui ne vient pas avec plaisir dans l'établissement ne peut travailler correctement (CPES6, E1_1) - L'investissement des AED dans leur travail est lié à la qualité de l'ambiance de travail au sein du service (CPES1, E2_4) - Le confinement a été une période hors normes, il est important d'évaluer l'état d'esprit des AED à leur retour pour les accompagner le cas échéant (CPES1, E3_1) - Quand un incident se produit au sein de l'équipe, il est important de se préoccuper de l'état émotionnel des AED (CPES5, E3_1)
- Il est important de signifier aux AED que leur travail donne satisfaction/Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail	<ul style="list-style-type: none"> - Il est important de faire un retour positif aux AED sur leur travail pour les conforter dans leurs pratiques (CPES1, E2_4) - Il est important de signifier explicitement aux AED que leur travail donne toute satisfaction (CPES1, E3_4) - Il est important de valoriser le travail des AED et qu'ils sachent qu'elle apprécie leur travail (CPES2, E2_3) - Le manque de soutien d'un CPE peut dégrader la confiance au sein de l'équipe et la relation professionnelle entre AED et CPE (CPES2, E3_2) - Il est très important d'achever l'entretien sur une note positive et de valoriser le travail des AED, qui sont souvent oubliés, à qui l'on va facilement leur reprocher leurs erreurs et ne pas les féliciter quand le travail est bien fait (CPES2, E3_3) - Il est important de faire un retour positif aux AED sur leur travail, quand il donne satisfaction (CPES1, E3_1)
- Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - L'accueil et l'accompagnement des nouveaux arrivants en cours d'année est important et requière l'élaboration de protocoles écrits, et une formalisation du travail (CPES4, E2_2) - Les AED arrivants en cours d'année ont besoin d'un accueil et d'un accompagnement spécifiques (CPES4, E1_1) - Il faut intervenir rapidement quand un AED ne se sent pas bien dans l'équipe (CPES6, E1_1) - Il est important d'accompagner les AED dans leurs pratiques professionnelles afin qu'ils ne redoutent pas certains postes (CPES6, E1_2) - Il faut être exigeant et cadrant envers les AED en début d'année, afin d'instaurer de bonnes habitudes de travail et d'avoir des équipes autonomes (CPES6, E2_3) - Il est important de prendre le temps d'observer le travail des AED pour comprendre leurs contraintes (CPES2, E2_2) - Se lancer seul dans la conception d'un projet peut être impressionnant pour un AED (CPES5, E1_3) - Les prises de poste en cours d'année sont complexes (CPES4, E2_2)

Modalités jugements pragmatiques liés aux besoins des AED	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
<ul style="list-style-type: none"> - Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées 	<ul style="list-style-type: none"> - Les temps d'échanges formels avec les AED sont rares aussi il faut savoir se rendre disponible et leur accorder l'attention nécessaire (CPES1, E2_2) - Les AED n'effectuent pas le travail tel qu'il est demandé parce que les enjeux éducatifs et les finalités des différents postes n'ont été explicités par les CPE (CPES6, E3_1) - Il est important que les AED comprennent l'enjeu du travail qui leur est demandé et perçoivent les conséquences de leur travail sur le travail des CPE (CPES2, E1_2) - Il est important que l'AED comprenne les enjeux du règlement intérieur afin de pouvoir s'en saisir et être moins en difficulté dans sa pratique professionnelle pour le reste de l'année (CPES5, E1_2) - Le rappel à l'ordre et la prescription ne suffisent pas pour que les AED modifient leurs pratiques, il faut que les AED comprennent la finalité des tâches qui leur sont confiées (CPES5, E1_2) - Demander aux AED de faire respecter une règle intenable revient à les mettre en difficulté (CPES5, E1_2) - Faire réfléchir les AED sur leurs pratiques permet de donner du sens au travail, de prendre conscience de son évolution pour dépasser la lassitude de la routine du quotidien (CPES1, E3_3)

7 Catégorisation des jugements pragmatiques liés à la posture de l'AED

Cinq jugements pragmatiques liés à la posture de l'AED sont identifiés, nous avons conservé ces cinq modalités, car elles ont des significations nettement différentes. Ces modalités concernent des principes professionnels que les CPES estiment importants pour que les AED puissent remplir leurs missions :

- la sécurité des élèves doit être la priorité dans les missions des AED ;
- chaque AED au sein de l'équipe doit pouvoir assumer sa fonction avec sa personnalité et sa singularité ;
- l'autorité de l'AED doit se fonder sur le cadre commun du règlement intérieur ;
- intervenir en étude pour ramener le calme peut discréditer l'autorité des AED ;
- les AED doivent respecter les grilles de poste établis par les CPE, c'est un enjeu de sécurité des élèves.

Modalités jugements pragmatiques liés à la posture de l'AED	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
- La sécurité des élèves doit être la priorité dans les missions des AED	- La sécurité des élèves doit être la priorité dans les missions des AED (CPES1, E2_3)
- Chaque AED au sein de l'équipe doit pouvoir assumer sa fonction avec sa personnalité et sa singularité	- Chaque AED au sein de l'équipe doit pouvoir assumer sa fonction avec sa personnalité et a singularité (CPES1, E3_3)
- L'autorité de l'AED doit se fonder sur le cadre commun du règlement intérieur	- L'autorité de l'AED ne peut être uniquement basée sur un bon relationnel ou un appel au bon sens, elle doit être adossée à une référence au cadre commun que constitue le règlement intérieur (CPES5, E3_2)
- Intervenir en étude pour ramener le calme peut discréditer l'autorité des AED (CPES6, E1_2)	- Intervenir en étude pour ramener le calme peut discréditer l'autorité des AED (CPES6, E1_2)
- Les AED doivent respecter les grilles de poste établis par les CPE, c'est un enjeu de sécurité des élèves	- Au regard des enjeux de responsabilités en matière de surveillance des élèves, les grilles de poste des AED doivent être clairement définies et respectées par les AED. Les échanges de poste sont possibles, à condition de respecter la procédure établie dans le service et de formaliser l'échange de poste (CPES5, E2_2)

8 Catégorisation des jugements pragmatiques liés au contexte de travail

Trois jugements pragmatiques liés au contexte de travail sont identifiés, nous avons conservé ces trois modalités car elles ont des significations différentes : la communication avec le collègue CPE est difficile ; la communication inter-services est une problématique ancienne dans l'établissement ; le travail collectif au sein de l'équipe des CPE est difficile.

Modalités des JP liés au contexte de travail	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
- La communication avec le collègue CPE est difficile	- Le manque de communication avec son collègue CPE est un problème récurrent, qui a été amplifié par le travail à distance durant le confinement (CPES2, E3_2)
- La communication inter-services est une problématique ancienne dans l'établissement	- La communication inter-services est une problématique ancienne au sein de l'établissement, d'une part du fait de l'image du service vie scolaire réduit au lieu où l'on punit, d'autre part du fait de la configuration des locaux (CPES4, E1_2)
- Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE est difficile	- Au-delà du cloisonnement de la répartition initiale de la répartition des dossiers entre CPE, davantage de travail collectif entre CPE pourrait être instauré, pour relier ces dossiers (CPES5, E1_3)

9 Catégorisation des jugements pragmatiques liés au travail collectif

Six jugements pragmatiques liés au travail collectif sont identifiés, nous les avons regroupés en trois modalités : la cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante ; travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale ; la régulation des tensions dans une équipe a un impact sur le climat de travail.

Modalités des jugements pragmatiques liés au travail collectif	Jugements pragmatiques exprimés dans les récits
- La cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante	- Le service de vie scolaire doit avoir une visibilité d'ensemble sur l'actualité des événements au sein du collège, d'une part pour des questions de sécurité des élèves, d'autre part dans une visée éducative et pédagogique, afin que les AED puissent, le cas échéant, contribuer aux actions mises en place (CPES4, E1_2) - Il est important qu'il y ait une cohérence dans les pratiques du service de VS et une uniformité dans le discours tenu aux élèves (CPES4, E2_3) - Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE est essentiel car certaines responsabilités sont partagées (CPES1, E1_2)
- Travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale	- Travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale (CPES1, E2_2)
- La régulation des tensions dans une équipe a un impact sur le climat de travail	- Des tensions anciennes non résolues au sein d'une équipe produisent de l'individualisation dans le travail (CPES6, E2_2) - Les différends font partie de la vie professionnelle et il faut savoir tourner la page (CPES1, E1_4)

Annexe 30 Catégorisation des prises d'indices

Il s'agit ici de présenter la démarche de regroupement des modalités des prises d'indices exprimés par les CPES, afin d'obtenir un nombre restreint de modalités pour l'analyse. La référence entre parenthèse indique la période et l'épisode auxquels la prise d'indice est rattachés, ainsi que la CPES à laquelle ce jugement pragmatique réfère.

Trois catégories d'indices ont été identifiées dans les récits des CPES :

- des indices visuels, liés au comportement et attitude des AED durant l'EP
- des indices verbaux, portant sur le contenu des propos tenus par l'AED
- des indices para verbaux, relatifs à la manière dont ces propos sont tenus par l'AED

1 Indices visuels

5 modalités d'indices visuels ont été relevées :

- Les sourires de l'AED
- Le regard de l'AED
- La gestuelle de l'AED
- L'expression du visage de l'AED

Ces modalités apparaissent telles quelles dans les récits des CPES, il n'a pas été nécessaire de procéder à une catégorisation des modalités pour les regrouper

2 Indices verbaux

Les indices verbaux portent sur l'objet de l'échange entre la CPES et l'AED. 5 modalités ont été identifiées dans les récits des CPES, portant sur la nature de l'échange (accord/désaccord/propositions) ou sur l'objet même de l'échange (difficultés exprimées, thématiques abordées) :

- Accord de l'AED
- Désaccord
- Propositions
- Inquiétudes/difficultés exprimées
- Thématiques abordées

Les modalités « accord » et « désaccord » apparaissent telles quelles dans les récits des CPES ; en revanche il a fallu procéder à une catégorisation des occurrences pour les autres modalités, dont le tableau ci-après rend compte :

Modalités	Indices verbaux relevés dans les récits
Propositions	- propositions faites par l'AED (CPES5, E1_3, CPES1, E1_2, CPES5, E2_4, CPES2, E1_1, CPES6, E2_4, CPES1, E3_2, CPES2, E3_3)
	- souhaits exprimés par l'AED ()
	- projets proposés par l'AED (CPES1, E1_3)
	- dysfonctionnements pointés par l'AED (CPES1, E2_2)
	- remarques faites par l'AED sur le fonctionnement du service (CPES2, E1_1)
	- justifications et propositions faites par l'AED (CPES2, E2_2)
	- remarques faites (CPES6, E1_1)
	- remarques faites par l'AED sur le fonctionnement du service (CPES2, E3_3)
Inquiétudes/difficultés	- Difficultés exprimées par l'AED (CPES4, E2_2)
	- difficultés évoquées par l'AED (CPES5, E3_1)
	- fatigue exprimée (CPES6, E2_1)
	- difficultés exprimées par l'AED (CPES5, E2_4)
	- inquiétudes exprimées par l'AED (CPES2, E2_1)
	- ressenti exprimé par l'AED (CPES6, E2_1)
	- les problématiques évoquées par l'AED (CPES2, E3_1)
Thématiques abordées par l'AED	- Problématiques abordées par l'AED (CPES5, E3_3)
	- réponses de l'AED (CPES4, E1_3)
	- réponses de l'AED (CPES4, E1_4)
	- réponses de l'AED (CPES4, E1_1)
	- informations communiquées par l'AED (CPES6, E3_3)
	- propos de l'AED (CPES1, E1_1)
	- réponses apportées par l'AED (CPES2, E1_3)
	- réponses de l'AED (CPES4, E1_2)
	- questions posées par l'AED (CPES4, E2_1)
	- questions posées par l'AED (CPES4, E2_3)
	- reformulations de l'AED (CPES4, E2_3)
	- auto-évaluation de l'AED (CPES5, E3_1)
	- justifications de l'AED (CPES5, E3_2)
	- Auto-évaluation de l'AED (CPES5, E2_1)
	- questions posées par l'AED (CPES6, E1_2)
- termes employés par le CPET (CPES6, E2_3)	
- Modalité autre	- Utilisation des outils de communication mis à disposition (CPES4, E1_2)

3 Indices para verbaux

Quatre modalités ont été relevées : le ton employé par l'AED ; l'état émotionnel de l'AED ; la fluidité des échanges ; la longueur des échanges. Cf catégorisation dans le tableau page suivante.

Modalités	Indices para-verbaux relevés dans les récits
Ton de l'AED	- ton de l'AED (CPES1, E1_2)
	- ton de l'AED (CPES1, E3_1)
	- intonations (CPES1, E3_3)
	- ton employé par l'AED (CPES2, E3_3)
Fluidité des échanges	- Qualité d'écoute réciproque (CPES2, E1_3)
	- la qualité d'écoute et du dialogue (ne pas se couper la parole) (CPES2, E1_2)
	- facilité d'expression de l'AED (CPES1, E2_2)
	- Fluidité du discours de l'AED (CPES4, E2_1)
	- climat de l'entretien (CPES5, E1_1)
	- fluidité de l'échange avec l'AED (CPES5, E1_1)
	- fluidité des propos de l'AED facilité d'expression de l'AED (CPES1, E2_2)
	- Qualité d'écoute réciproque (CPES2, E1_3)
	- fluidité des propos de l'AED/dysfonctionnements relevés (CPES1, E2_1)
	- rythme de l'échange/dysfonctionnements évoqués (CPES1, E1_2)
	- débit de la voix (CPES1, E3_1)
	- Fluidité du discours de l'AED (CPES4, E2_1)
	- compréhension des questions par l'AED (CPES6, E3_1)
	- compréhension des questions par l'AED (CPES6, E3_1)
- compréhension et accessibilité de son discours pour l'AED (CPES5, E1_2)	
Longueur des échanges	- longueur des réponses de l'AED (CPES6, E3_3)
	- longueur des réponses de l'AED (CPES1, E1_1)
	- brièveté des réponses (CPES4, E1_1)
	- longueur des réponses (CPES6, E1_1)
	- longueur des réponses (CPES1, E3_1)
	- longueur des réponses (CPES6, E1_1)
	- longueur des réponses (CPES6, E1_3)
	- longueur des réponses (CPES6, E1_3)
État émotionnel de l'AED	- stress AED (CPES4, E1_1)
	- posture de l'AED (à l'aise ou déstabilisé) (CPES5, E1_1)
	- AED à l'aise ou pas (CPES6, E1_4)
	- état émotionnel de l'AED (CPES1, E1_4)
	- embarras de l'AED (CPES2, E3_2)
	- posture de l'AED (à l'aise ou déstabilisé) (CPES5, E1_1)
	- rires gênés (CPES2, E3_2) embarras de l'AED (CPES2, E3_2)
	- état émotionnel de l'AED (CPES1, E1_4)

Annexe 31 Catégorisation des modalités d'action de la CPES

Cinq modalités d'action ont été identifiées dans les récits de l'observateur

- la CPES questionne pour faire expliciter, faire préciser ou demander des propositions
- la CPES donne un feed-back évaluatif
- la CPES écoute et prend des notes
- la CPES rappelle le cadre de fonctionnement ou les attentes du travail
- la CPES donne des explications sur le travail

Les tableaux ci-après présentent les catégorisations pour les 5 modalités.

1 Modalité « la CPES questionne pour faire expliciter, faire préciser »

Modalité de la variable	Modalités d'action relevées dans le récit de l'observateur
La CPES questionne pour faire expliciter	- La CPES écoute, prend des notes et demande des précisions à l'AED sur l'impact éventuel des changements au sein du service sur sa pratique professionnelle (CPES1, E3_1)
	- La CPES l'écoute puis pose des questions pour identifier l'origine du dysfonctionnement. Puis elle demande à l'AED s'il a des propositions d'évolution(CPES1, E3_2)
	- La CPES écoute puis demande des précisions (CPES2, E3_1)
	- La CPES écoute puis demande des précisions, en faisant des relances (CPES2, E3_2)
	- La CPES demande des exemples à l'AED (CPES4, E2_2)
	- La CPES écoute et intervient assez peu au début. Puis elle pose des questions à l'AED pour le guider dans les réponses attendues (CPES5, E1_1)
	- La CPES demande des précisions puis demande à l'AED si elle a des propositions pour apaiser le climat dans l'équipe (CPES5, E3_3)
	- La CPES pose des questions pour préciser sa demande, demande s'il ressent des tensions au sein de l'équipe (CPES6, E1_1)
	- La CPES pose plusieurs questions à l'AED pour l'amener à expliciter son projet, tant au plan de la formation que professionnel (CPES6, E1_3)
	- La CPES pose des questions à l'AED sur sa manière de travailler et l'amène à expliciter sa pratique (CPES6, E1_2)
	- La CPES lui demande s'il n'a pas rencontré certaines difficultés sur certains postes, puis lui demande de préciser certains commentaires sur sa grille d'auto-évaluation (CPES6, E3_1)
	- L'AED explicite son projet d'étude et l'insertion professionnelle visée. La CPES écoute et pose quelques questions pour faire préciser certains points (CPES6, E3_3)
	- La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes. Puis elle demande à l'AED ce qu'elle considère être sa mission prioritaire, en tant qu'AED (CPES1, E2_3)
	- L'AED évoque le concours auquel elle s'est inscrit, parle de son vécu à l'internat. La CPES écoute, et relance par quelques questions (CPES1, E2_4)
	- La CPES ne parvient pas à définir clairement la notion, elle reprend les termes de l'AED et change de suivant en questionnant l'AED sur l'aide au travail personnel des élèves (CPES4, E1_3)
	- La CPES demande à l'AED s'il se sent capable de s'engager dans la conception d'un projet, lui explique la démarche de conception d'un projet au sein d'un établissement scolaire et lui indique des personnes ressources pour l'accompagner. Elle lui précise qu'elle-même peut être un soutien dans la démarche (CPES5, E1_3)
- La CPES confirme l'évaluation de l'AED et lui demande si l'incident d'avant les vacances est résolu (CPES5, E3_1)	
- La CPES développe son point de vue en rappelant son attitude de retrait durant le confinement et en questionnant l'AED sur ce qui l'intéresse dans la fonction (CPES6, E3_2)	

1.1 Modalité « la CPES donne un feed-back évaluatif »

Modalité de la variable	Modalités d'action relevées dans le récit de l'observateur
La CPES donne un feed-back évaluatif	- La CPES pose des questions pour que l'AED explicite ses propos, puis elle tempère le jugement sévère de l'AED en mettant en avant les compétences de l'AED dans le domaine des obligations professionnelles (CPES1, E1_3)
	- La CPES remercie à son tour l'AED et souligne que ce soutien et cet engagement doivent être réciproques au sein d'une équipe (CPES2, E3_3)
	- La CPES confirme puis synthétise les éléments essentiels abordés durant l'entretien ; elle rappelle à l'AED les attentes en matière d'animations éducatives à l'internat. Elle annonce à l'AED qu'elle souhaite solliciter les AED pour la préparation de l'accueil des nouveaux AED à la rentrée prochaine (CPES1, E1_4)
	- La CPES dit qu'elle ne peut lui donner de réponse immédiatement, mais elle lui fait part de la satisfaction des trois chefs de service à l'égard de son travail en insistant sur ses qualités personnelles et son engagement professionnel (CPES1, E3_4)
	- La CPES demande des précisions puis elle aborde l'analyse du 1er item de la grille, en commentant l'évaluation de l'AED, en questionnant l'AED à ce sujet et en faisant part de son point de vue (CPES4, E1_1)
	- La CPES écoute, ponctue de quelques expressions d'approbation, puis elle fait part de sa propre analyse (CPES4, E1_4)
	- L'AED essaie de se justifier. La CPES essaie de tempérer le propos en mettant en avant les points de progrès et les leviers identifiés dans l'entretien (CPES5, E1_4)
	- La CPES fait part à l'AED de l'évaluation des CPE sur le 1er domaine de compétences et confirme l'auto-évaluation de l'AED (CPES5, E2_1)
	- La CPES demande à l'AED des précisions sur son choix et justifie ses propositions de modification de l'évaluation (CPES6, E1_4)
	- La CPES confirme que cette fatigue a été ressentie par les CPE. Le CPE prend la parole pour revenir sur la finalité du dispositif et demander à l'AED si elle a des propositions à faire pour améliorer. La CPES est en retrait du dialogue pendant un grand moment, puis elle revient dans l'échange à la fin, en valorisant les points positifs de ce dispositif, à la fois pour l'établissement et pour l'AED (CPES6, E2_1)
	- La CPES donne son analyse et essaie de montrer à l'AED que son discours prouve bien que des choses dysfonctionnement dans l'équipe, mais que personne n'ose aborder ouvertement le problème. L'AED répond que ce n'est pas son rôle de dire à ses collègues ce qu'ils doivent faire (CPES6, E2_2)
	- La CPES renchérit et reconnaît que les CPE ont leur part de responsabilité dans les dysfonctionnements de l'équipe (CPES6, E2_3)

1.2 Modalité « la CPES écoute et prend des notes »

Modalité de la variable	Modalités d'action relevées dans le récit de l'observateur
La CPES écoute et prend des notes	- La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes (CPES1, E1_1)
	- La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes (CPES1, E2_1)
	- La CPES écoute sans faire de commentaires, laisse le temps à l'AED de s'exprimer, prend des notes (CPES1, E2_2)

1.3 Modalité « la CPES rappelle le cadre de fonctionnement ou les attentes du travail »

Modalité de la variable	Modalités d'action relevées dans le récit de l'observateur
La CPES rappelle le cadre de fonctionnement ou les attentes du travail »	- La CPES rappelle ses attentes et précise à l'AED comment il peut concilier ces attentes avec les contraintes quotidiennes (CPES2, E2_2)
	- La CPES précise les attentes relatives à la surveillance des élèves (CPES2, E1_3)
	- La CPES conforte l'AED dans les propos tenus aux élèves et rappelle le cadre général fixé par le chef d'établissement (CPES4, E2_3)
	- La CPES rappelle à l'AED la nécessité de tourner et de circuler davantage, au regard de la régularité des incidents qui se produisent (CPES5, E2_3)

1.4 Modalité « la CPES donne des explications sur le travail »

Modalité de la variable	Modalités d'action relevées dans le récit de l'observateur
La CPES donne des explications sur le travail	- La CPES écoute, rappelle des éléments sur ce qu'est une punition éducative puis elle questionne l'AED sur sa posture éducative à l'égard des élèves (CPES1, E3_3)
	- La CPES questionne l'AED et lui indique des pistes de travail (CPES2, E2_1)
	- La CPES explicite l'importance du travail des AED au sein de l'établissement puis elle reprend les propos de l'AED pour rappeler la finalité éducative de la présence des AED auprès des élèves (CPES2, E2_3)
	- La CPES explique ce qu'est ce bulletin, et comment y avoir accès et s'assure de l'accessibilité des AED à cet outil (CPES4, E1_2)
	- La CPES explique à l'AED pourquoi il est important de fonder son autorité sur le cadre commun que constitue le règlement intérieur (CPES5, E1_2)
	- La CPES explique que ce fonctionnement informel pose problème, au regard de la responsabilité des AED sur leurs postes (CPES5, E2_2)
	- La CPES précise sa demande sur le service, en orientant vers l'organisation du bureau vie scolaire (CPES5, E2_3)
	- En reprenant l'exemple donné par l'AED, la CPES explicite l'importance de connaître le R-I pour fonder son autorité. Elle demande à l'AED si elle sait où trouver le R-I et si elle connaît l'échelle des punitions (CPES5, E3_2)
	- La CPES essaie de la convaincre de suivre une formation pour la préparation du concours. Le CPET lui propose des évolutions sur son poste de travail. La CPES précise ensuite la nouvelle organisation du travail jusqu'à la fin de l'année scolaire (CPES6, E2_4)
	- La CPES donne un exemple récent de défaut de transmission d'informations au sein de l'équipe des AED (CPES2, E1_2)
- La CPES évoque leur manière de résoudre les questions au quotidien (CPES2, E1_1)	

Annexe 32 Catégorisation des thèmes abordés pendant l'entretien

5 modalités ont été identifiées pour la variable « thèmes abordés pendant l'entretien », qui caractérise l'objet des échanges au cours de l'épisode

- Conduite de l'entretien
- Difficultés évoquées par les AED
- Dysfonctionnements relevés par la CPES
- Accompagnement des AED dans leur projet professionnel et valorisation du travail
- Régulation de l'organisation du travail

Modalités	Thèmes des épisodes
Conduite de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> - L'entrée dans l'entretien (CPES1, E1_1) - Clore l'entretien (CPES1, E1_4) - L'entrée dans l'entretien (CPES2, E2_1) - Clore l'entretien (CPES1, E2_4) - L'entrée dans l'entretien (CPES2, E3_1) - Clore l'entretien (CPES1, E3_4) - L'entrée dans l'entretien (CPES2, E1_1) - L'entrée dans l'entretien (CPES1, E3_1) - L'entrée dans l'entretien (CPES4, E1_1) - L'entrée dans l'entretien (CPES4, E2_1) - Clore l'entretien (CPES5, E1_4) - L'entrée dans l'entretien (CPES5, E2_1) - L'entrée dans l'entretien (CPES6, E1_1) - L'entrée dans l'entretien (CPES6, E3_1) - Clore l'entretien (CPES5, E2_4)
Difficultés évoquées par les AED	<ul style="list-style-type: none"> - Les heures d'étude, c'est compliqué (CPES1, E3_2) - L'étude (CPES6, E1_2) - Gérer l'étude à l'internat : des différences de pratiques problématiques à l'internat (CPES2, E2_1) - Définir la citoyenneté (CPES4, E1_3) - Ne touche à rien (CPES1, E2_2) - L'implicite du travail (CPES4, E2_2) - Le clash (CPES1, E1_3) - L'autorité éducative (CPES1, E3_3) - On n'a pas été assez cadrant (CPES6, E2_3)
Dysfonctionnements relevés par la CPES	<ul style="list-style-type: none"> - Le règlement intérieur (CPES5, E1_2) - Ne plus être surveillant mais assistant d'éducation (CPES5, E1_3) - Le bulletin d'information hebdomadaire/la communication (CPES4, E1_2) - On a essayé de vous contacter (CPES6, E3_2) - La communication dans l'équipe (CPES2, E1_2) - Le manque de communication (CPES2, E3_2) - Les retenues (CPES5, E1_1) - Respecter les grilles de service (CPES5, E2_3) - L'échange de postes (CPES5, E2_2) - La fiche de poste et les circulations (CPES2, E1_3)

Modalités	Thèmes des épisodes
Accompagnement des AED dans leur projet professionnel et valorisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - La fiche de poste (CPES2, E2_2) - Le projet professionnel (CPES6, E3_3) - Les perspectives (CPES6, E2_4) - La rentrée prochaine et le projet professionnel de l'AED (CPES6, E1_3) - Remercier l'AED du travail fourni (CPES2, E2_3) - Remercier l'AED du travail fourni (CPES2, E3_3)
Régulation de l'organisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Le traitement des absences et retards (CPES1, E1_2) - Le traitement des absences et retards (CPES1, E2_3) - L'après confinement (CPES4, E2_3) - Pour moi l'équipe fonctionne bien (CPES6, E2_1) - Le désaccord CPE/AED sur le fonctionnement de l'équipe (CPES6, E2_2)

Annexe 33 Variables décrivant les récits de pratiques

1 Variables concernant le récit des pratiques

Ces variables s'appuient sur le schéma narratif psychologique, qui présente le cadre et les personnages, en les positionnant dans un contexte, avant la survenue d'un élément déclencheur. Cet élément déclencheur va entraîner une réponse de l'acteur, qui va mettre en œuvre une stratégie pour dépasser le déséquilibre initial. L'ensemble constitue l'épisode, au cœur du récit. Dans le cadre de la méthodologie mise en œuvre ici, le récit des pratiques est élaboré à partir du récit de l'observateur et du récit de l'acteur : ce troisième récit articule ces deux visions, les synthétise tout en les enrichissant d'éléments de compréhension. Aussi, ce récit reprend des éléments du récit de l'observateur et du récit de l'acteur, et s'appuie sur des variables issues de ces récits. Au total, 27 variables sont mobilisées pour décrire le récit des pratiques. Dans un premier temps, nous définissons les variables décrivant le cadre, en distinguant les différents éléments le composant. Le cadre présente les personnages, leur situation avant l'élément déclencheur et le contexte de l'épisode.

1.1 Variables décrivant le cadre

Ces variables sont en partie issues du schéma quinaire, qui pose le cadre de l'événement, complétées par la collecte d'informations en amont de l'entretien professionnel, par le biais des fiches de renseignements complétées par la CPES et l'AED. Trois groupes de variables rendent compte du cadre de l'épisode : des variables décrivant **le contexte de l'épisode** ; des variables décrivant **les personnages** ; des variables décrivant **la situation avant l'épisode**.

➤ **Variables décrivant le contexte de l'épisode**

Six variables rendent compte du contexte de l'épisode.

Tableau 7 : Variables et modalités du récit des pratiques qui caractérisent le contexte de l'épisode

Schéma narratif quinaire/Fiches de renseignement	Variables	Modalités	Code
- Présentation du contexte	- Type d'établissement - 3 modalités	- Collège - Lycée général et technologique - Lycée professionnel	- CLG - LGT - LP
	- Taille établissement - 3 modalités	- Nombre d'élèves < 400 - 400 < Nombre d'élèves <= 800 - Nombre d'élèves > 1000	- elv_400 - elv_800 - elv_2000
	- Période dans l'année scolaire 7 modalités	- Mois de l'année	- mois_janvier - mois_fev - etc....
	- Taille de l'équipe vie scolaire - 2 modalités	- Nombre d'AED entre 7 et 10 (inclus) - Nombre d'AED > 10	- naed_10 - naed_11
	- Motif de l'entretien professionnel - 3 modalités	- Fin de période d'essai - Entretien professionnel annuel - Régulation suite à un incident	- Fin_essai - EP_an - EP_reg

➤ **Variables décrivant la situation avant l'épisode**

Deux variables rendent compte de l'activité des protagonistes avant l'épisode

Tableau 8 : Variables et modalités du récit des pratiques qui caractérisent la situation avant l'épisode

Schéma narratif quinaire	Variables	Modalités	Code
- Activité de la CPES et de l'AED	- Activité de l'AED au moment de l'événement - Type d'activité de l'AED avant l'élément déclencheur - 2 modalités	- Fait part d'une difficulté - Ecoute la CPES -	<i>Non retenu</i>
	- Activité de la CPES - Type d'activité de la CPES avant l'élément déclencheur - 4 modalités	- Présente l'entretien professionnel - Change de thème dans l'entretien - Pose une question à l'AED - Ecoute l'AED	<i>Non retenu</i>

➤ **Variables décrivant les personnages : la CPES et l'AED**

Huit variables décrivent les protagonistes de la situation, qui sont la CPES et l'AED

Tableau 9 : Variables et modalités du récit des pratiques caractérisant les personnages

Schéma narratif quinaire/Fiches de renseignement	Variables	Modalités	Code
- Présentation des personnages (CPES et AED)	- Genre AED - 2 modalités	- Femme - Homme	- AED_F - AED_M
	- Age AED - 3 modalités	- [20-25] - [26-35] - [36-45]	- age_25 - age_30 - age_40
	- Quotité de travail AED - 4 modalités	- Quart temps - Mi-temps - ¾ temps - temps plein	- quot_quart - quot_mi - quot_tquart - quot_tp
	- Formation de l'AED - 4 modalités	- BEP - Baccalauréat - Bac +1 ou 2 - Bac + 3 - Bac +5	- Form_BEP - form_bac - form_bac_2 - form_lic - form_mast
	- Genre CPES - 2 modalités	- Femme - Homme	- SexeCPES_F - SexeCPES_M
	- Age CPES - 2 modalités	- 22-25 ans - 30-40 ans	- age_25 - age_35
	- Modalité de tutorat - 2 modalités	- Tuteur établissement - Tuteur hors établissement	- Tuteur_etab - Tuteur_hetab
	- Expérience professionnelle antérieure (type et durée) - 2 modalités	- AED - AED et Secteur animation	- Exp_AED_2 - Exp_AED_5 - Exp_AED_anim

La figure ci-après présente une synthèse des variables mobilisées pour rendre compte du cadre de l'épisode.

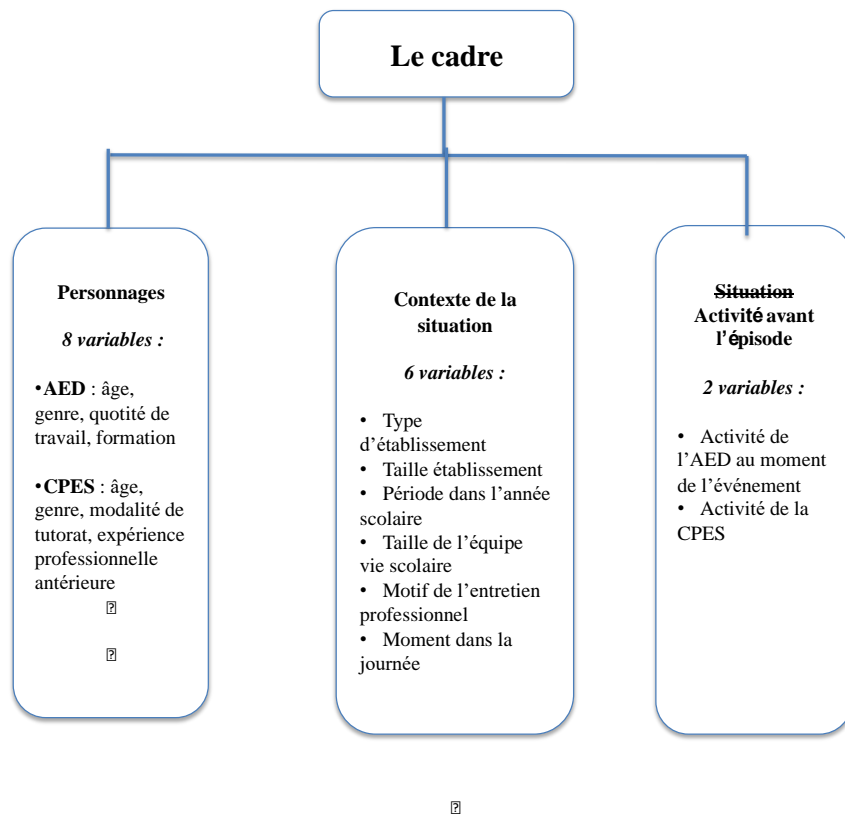


Figure 12-Synthèse des variables présentant le cadre de l'épisode

Une fois le contexte décrit, il s'agit ensuite de rendre compte de l'épisode, en mobilisant cinq groupes de variables.

2 Les variables décrivant l'épisode

Les variables relatives à l'épisode doivent caractériser **l'élément déclencheur**, la **stratégie** élaborée par la CPES pour dépasser cette perturbation, la **mise en œuvre effective de cette stratégie** (avec la **perception**, par la CPES, de la réussite ou pas de cette phase d'action), ainsi que la **situation finale**.

➤ Variables caractérisant l'élément déclencheur

Trois variables caractérisant l'élément déclencheur sont empruntées au schéma quinaire :

Tableau 10 : Variables et modalités du récit des pratiques qui caractérisent l'élément déclencheur

Schéma narratif quinaire	Variables	Modalités	Code
- Caractéristiques de l'élément/événement déclencheur	- Moment de l'événement - 3 modalités	- Début d'entretien - Au cours de l'entretien - Clôture de l'entretien	- Déb_ent - Cours_ent - Fin_ent
	- Nature de l'événement - 4 modalités	- Désaccord de l'AED - Désaccord de la CPES - Absence de réponse de l'AED - Réponse hors de propos	- Désa_AED - Désa_CPES - Non rep_aed - Rép
	- Thème abordé - 5 modalités	- Conduite de l'entretien - Difficultés évoquées par l'AED - Dysfonctionnements soulevés par la CPES - Accompagnement de l'AED dans son projet professionnel et valorisation du travail - Régulation de l'organisation du travail	- th_cond - th_diff - th_dysf - th_acc - th_rg

➤ **Variables relatives au traitement cognitif de la situation par la CPES**

Ces variables sont issues du schéma narratif psychologique. En effet, l'élément déclencheur suscite un état émotionnel chez la CPES et provoque une réponse de la part de cette dernière. Cette réponse se traduit par un traitement cognitif de la situation, pour dépasser la perturbation initiale, et la mise en œuvre effective du plan élaboré. A partir des indices prélevés dans la situation et des jugements pragmatiques, la CPES définit ses buts dans la situation. Trois types de variables décrivent ainsi le traitement cognitif de la situation par la CPES : les buts poursuivis, les jugements pragmatiques, les prises d'indices

Tableau 11 Variables et modalités du récit des pratiques qui caractérisent le traitement cognitif de la situation par la CPES

Schéma narratif psychologique	Groupes de variables	Exemple
<ul style="list-style-type: none"> - Traitement cognitif de la situation par la CPES - 3 groupes de variables (buts, jugements pragmatiques, prise d'indices) - 	- Les buts poursuivis par la CPES : 5 variables (buts opérationnels, ontologiques, praxiques, managériaux, évaluatifs)	-
	- Les jugements pragmatiques : 9 variables (liés à la conduite de l'entretien, au management du service, à la posture des CPE, aux responsabilités des AED, à l'identité professionnelle des AED, aux besoins des AED, à la posture de l'AED, au contexte de travail, au travail collectif)	-
	- Prises d'indices : 3 variables (indices visuels, verbaux et para verbaux)	-
	- Etat émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> - mal à l'aise - inquiète - sereine

Les tableaux ci-après rendent compte des modalités de ces variables (pour davantage de lisibilité, nous présentons ces variables dans trois tableaux séparés).

Ces variables ont été affinées au cours de l'analyse, en catégorisant les modalités de variables, afin de pouvoir en regrouper certaines. **Les tableaux en annexes x et y** rendent compte de ce travail de catégorisation de regroupement de modalités de variables. Ainsi, s'agissant des buts, trois types de buts ont été identifiés dans les récits des CPES : des buts portant sur la tâche à effectuer (l'entretien professionnel), que nous appelons « buts opérationnels » ; des buts ontologiques, liés au sujet, et des buts davantage centrés sur le travail de l'AED. Trois sous-catégories de buts ont été repérées, parmi les buts portant sur le travail, en fonction de la nature du but : des buts praxiques, visant à faire évoluer la conception de la fonction de l'AED, et les pratiques professionnelles des AED, en les faisant réfléchir sur leur travail ; des buts managériaux, liés au pilotage du travail des AED et des buts évaluatifs.

Annexe 34 Tableaux illustrant les variables des schémas narratifs quinaire et actanciel

1 Exemple des variables du schéma quinaire

Pour illustrer la démarche d'analyse des récits, nous présentons ci-après des extraits des récits ainsi que les variables et modalités liées, à partir des schémas narratifs, concernant un épisode, afin d'explicitier l'articulation entre les récits, les schémas narratifs et les variables identifiées.

Nous déclinons la démarche sur un épisode du temps T1, pour la CPES 1, à titre d'exemple. Au cours de cet épisode, les échanges portent sur le traitement des absences et retards par les AED, qui constitue l'une des tâches quotidiennes des AED.

Le premier tableau explicite le lien entre le récit de l'observateur, le schéma quinaire, les variables mobilisées et leurs modalités identifiées.

Tableau 12 : Illustration des variables du schéma quinaire, CPES 1, T1, épisode 2

Structure narrative	Résumé et extrait du récit de l'observateur	Variables et modalités
La situation initiale	Après avoir brièvement synthétisé son avis et ses recommandations sur l'item précédemment évoqué, la CPES aborde le traitement des absences et des retards et les tâches administratives : « <i>Ensuite l'onglet suivant. Donc savoir repérer et traiter les absences, les retards et les tâches administratives. Comment est-ce que vous sentez par rapport à tous ces protocoles ? Est-ce que vous avez assez d'outils ? Est-ce que vous avez connaissance de tous les... De toutes les tâches... Est-ce que vous êtes au clair sur tous les protocoles ? Est-ce que vous avez l'impression que chacun fait un peu différemment ? Comment est-ce que vous vous sentez sur ça ?</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Type d'établissement : lycée professionnel - Moment de l'épisode : au cours de l'EP
L'élément déclencheur	L'AED répond que sur les tâches principales, ça va puis elle évoque un dysfonctionnement au sein de l'équipe : « <i>(...) En fait, ce qui génère beaucoup d'absences chez les élèves aussi souvent c'est « malade avec certificat le jeudi », « malade sans certificat le vendredi ». Non, tant qu'on n'a pas déjà, c'est « sans ». Même si elle est allée voir le docteur et qu'on l'a eu au téléphone, on ne l'a pas. Pour moi, c'est sans... Et du coup, ça génère deux absences à l'élève. Et pour peu que quand il ramène son bon, ça ne soit pas rectifié, ça lui génère deux absences au lieu d'une. Donc, déjà, administrativement, ça le pénalise. Il y a des choses qui sont incohérentes. (...) Donc, il y a des incohérences comme ça... Qui sont dues à des pratiques qui ne sont pas harmonisées.</i> »	Thème abordé : dysfonctionnement abordé par l'AED
La phase d'action	La CPES écoute et demande à l'AED si elle a des propositions d'évolution pour harmoniser ces pratiques : « <i>Alors quelles... quelles pistes à cette époque-là de l'année, vous pourriez proposer du coup pour... est-ce qu'il y a un besoin ?</i> »	Modalité d'interaction verbale de la CPES : questionne l'AED pour faire expliciter
La résolution	L'AED propose l'élaboration d'un protocole et la désignation d'un AED référent pour cette tâche qui pourrait être une personne-ressource pour ses collègues : « <i>Un référent Pronote. Parmi les AED. Un référent AED, qui aurait eu... Parce que c'est compliqué de réunir tout le monde, surtout en dehors des heures de service. Chacun a sa vie. Chacun a ses... peut-être un référent AED qui ferait effectivement le tour de Pronote avec un protocole qui serait établi et qu'il pourrait du coup transmettre aux autres avec une ligne de conduite vue avec les CPE, en disant « ça, ça, c'est pas possible, ça, ça se fait comme ça et pas comme ça ».</i> »	Non retenues pour l'analyse

La situation finale		Non retenues pour l'analyse
---------------------	--	-----------------------------

1.3 Exemple de variables du schéma actanciel

Ce deuxième tableau explicite le lien entre le récit de l'acteur, le schéma actanciel, les variables mobilisées et leurs modalités identifiées. Notre recherche portant sur l'évolution des pratiques en tant qu'indicateur des savoirs professionnels constatés, certains éléments du schéma narratif actanciel ne sont pas analysés, car non pertinents pour notre travail.

Tableau 13 : Illustration des variables du schéma actanciel, CPES 1, T1, épisode 2

Structure narrative	Résumé et extrait des récits	Variables et modalités
L'axe du vouloir (la quête)	Dans ce passage, la CPES aborde le traitement des absences et retards et les tâches administratives. Elle veut évaluer sa maîtrise des procédures, mais souhaite également que l'AEED puisse pointer les dysfonctionnements et faire des propositions pour faire évoluer le service <i>'voir comment elle, elle se positionne et de voir si elle pointe du doigt des dysfonctionnements et éventuellement, qu'elle soit aussi force de proposition (...) pour faire évoluer les pratiques'</i> .	But de la CPES
L'axe de la communication (sphère de l'échange)	Échanges entre la CPES et l'AEED	Non retenu pour l'analyse
L'axe du pouvoir (sphère de la lutte)	La CPES évoque une formation au logiciel de traitement des absences, promise par l'un de ses collègues CPE aux AEED et qui n'a jamais été mise en place, ce qui porte atteinte à leur crédibilité en tant que chefs de service <i>« en termes de crédibilité aussi, on perd un peu parce qu'on leur annonce des choses, finalement qui n'arrivent pas. Et on savait très bien qu'ils avaient besoin de cette formation-là pour qu'ils soient opérationnels avec cet outil-là et qu'ils en ont vraiment besoin au quotidien »</i> . La difficulté pour la CPES réside dans le fait qu'il s'agit ici d'une responsabilité partagée au sein de l'équipe, et qu'elle ne parvient pas à travailler véritablement en équipe avec ses collègues CPE, qu'elle ne fait que croiser dans l'établissement <i>'c'est pas des choses qui... Dont je suis la seule responsable. En partie, oui, puisqu'on est une équipe de trois CPE et que j'ai... J'aurais besoin d'avoir des temps de travail avec mes collègues qui permettraient, je pense, de répondre à ces problèmes-là, essayer de construire des solutions. Et ces temps-là, on ne les a pas. Donc c'est un peu compliqué (...)</i> Au ton et au rythme de l'échange, elle évalue qu'elles ont fait le tour du sujet, aussi elle aborde l'item suivant, relatif aux obligations professionnelles <i>« Au ton et au rythme que prend la conversation, je me rends compte qu'on arrive au bout du sujet. Donc, je passe »</i>	Lutte de la CPES : L'absence de travail collectif au sein de l'équipe des CPES Indices relevés : ton de l'AEED, fluidité de l'échange

Tableau 14- Variables et modalités caractérisant les buts poursuivis par la CPES

Schéma narratif psychologique	Groupes de variables	Modalités	Code
<ul style="list-style-type: none"> - Traitement cognitif de la situation par la CPES - 3 groupes de variables (buts, jugements pragmatiques, prise d'indices) - 	<ul style="list-style-type: none"> - Buts opérationnels - Liés à la conduite de l'EP - 3 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvrir un espace d'échange - Faciliter l'expression de l'AED - Conserver la maîtrise du déroulé de l'EP 	<ul style="list-style-type: none"> - bop_conf - bop_expr - bop_mai
	<ul style="list-style-type: none"> - Buts ontologiques - Liés à l'AED, la CPES ou la CPET²³ - 3 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir et valoriser l'AED - Veiller aux conditions de travail des AED (qualité de vie au travail) - Accompagner les AED dans leur projet professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - bont_sout - bont_qvt - bont_inser
	<ul style="list-style-type: none"> - Buts pratiques - Lié à l'accompagnement dans le travail - 4 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire évoluer les pratiques - Faire comprendre les finalités du travail - Transmettre des savoirs professionnels - Expliquer le travail 	<ul style="list-style-type: none"> - bp_w - bp_sens - bp_sav - bp_exp
	<ul style="list-style-type: none"> - Buts managériaux - Liés au pilotage du travail - 3 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - Prescrire le travail - Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées - Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (participatif) 	<ul style="list-style-type: none"> - bm_pres - bm_compré - bm_part
	<ul style="list-style-type: none"> - Buts évaluatifs - Liés à l'évaluation du travail - 3 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer le positionnement de l'AED - Evaluer la maîtrise des procédures et gestes professionnels - S'assurer de l'accord sur l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - be_pos - be_pro - be_acc

S'agissant des jugements pragmatiques, un travail similaire de catégorisation de modalités de variables a été conduit, afin de pouvoir opérer des regroupements significatifs. Neuf catégories de jugements pragmatiques ont ainsi été identifiées dans les récits des CPES :

- des jugements pragmatiques opérationnels, liés à la conduite de l'entretien professionnel, en tant que tâche professionnelle ;
- des jugements pragmatiques managériaux, liés au pilotage du service vie scolaire ;
- des jugements pragmatiques liés à la posture de la CPES ;
- quatre catégories de jugements pragmatiques portent plus spécifiquement sur les AED : des jugements pragmatiques liés aux responsabilités des AED ; des jugements pragmatiques liés à la posture de l'AED ; des jugements pragmatiques liés aux besoins des AED ;

²³ Buts liés à la CPET

- enfin, deux catégories de jugements pragmatiques sont plus génériques et portent l'une sur le contexte de travail, l'autre sur le travail collectif.

Les tableaux en annexe 2 rendent compte de ce travail de catégorisation et de regroupement de modalités de variables.

Les tableaux ci-après présentent ces neuf catégories de variables et les modalités associées.

Tableau 15- Variables et modalités caractérisant les jugements pragmatiques des CPES (1)

Variables	Modalités	Code
<ul style="list-style-type: none"> - Jugements pragmatiques liés au management du service - 3 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service - Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel - Jugements autres modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - jum_diag - jum_form - jum_autre
<ul style="list-style-type: none"> - Jugements pragmatiques opérationnels - 5 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP est une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun et requière écoute et de sincérité dans les échanges - L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles - L'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés - L'EP peut être une épreuve - Il faut terminer sur une touche positive pour soutenir la motivation des AED 	<ul style="list-style-type: none"> - jo_renc - jo_ech - jo_diff - jo_epr - jo_pos
<ul style="list-style-type: none"> - Jugements pragmatiques liés au contexte de travail - 2 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - La communication avec le collègue CPE est difficile - La communication inter-service est une problématique ancienne dans l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> - jc_com - éé
<ul style="list-style-type: none"> - Jugements pragmatiques liés au travail collectif - 4 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante - Travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale - La régulation des tensions dans une équipe a un impact sur le climat de travail - Autre modalité 	<ul style="list-style-type: none"> - jw_coh - jw_ens - jw_reg - jw_aut

Tableau 16-Variables et modalités caractérisant les jugements pragmatiques des CPES (2)

Variables	Modalités	Code
- Jugements pragmatiques liés à la posture des CPE - 4 modalités	- Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant - En tant que chef de service il faut savoir se remettre en cause - Veiller au bien-être au travail des AED fait partie des responsabilités des CPE - L'action des CPE auprès des AED a un effet sur le climat de travail dans l'équipe et sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves	- jpCPE_cad - jpCPE_remi - jpCPE_bien - jpCPE_clim
- Jugements pragmatiques liés aux responsabilités des AED - 3 modalités	- Le travail des AED à l'internat est complexe - La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves - Les AED ont un rôle d'accompagnement des élèves dans leur travail personnel	- jraed_int - jraed_edu - jraed_tp
- Jugements pragmatiques liés à l'identité professionnelles des AED - 2 modalités	- Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement - Il y a une hiérarchie implicite dans la valeur des postes de travail des AED	- jv_nrec - jv_hier
- Jugements pragmatiques liés aux besoins des AED - 4 modalités	- Le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail - Il est important de signifier aux AED que leur travail donne satisfaction/Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail - Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles - Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées	- j_b_mot - j_b_rec - j_b_acc - j_b_comp
- Jugements pragmatiques liés à la posture de l'AED - 5 modalités	- La sécurité des élèves doit être la priorité dans les missions des AED - Chaque AED au sein de l'équipe doit pouvoir assumer sa fonction avec sa personnalité et sa singularité - L'autorité de l'AED doit se fonder sur le cadre commun du règlement intérieur - Intervenir en étude pour ramener le calme peut discréditer l'autorité des AED - Les AED doivent respecter les grilles de poste établis par les CPE, c'est un enjeu de sécurité des élèves	- jpAED_sec - jpAED_sing - jpAED_aut - jpAED_calm - jpAED_resp

Tableau 17- Variables et modalités caractérisant les prises d'indices des CPES

Variables	Modalités	Code
<ul style="list-style-type: none"> - Indices visuels - Liés au comportement et attitudes de l'AED durant l'EP <li style="text-align: center;">3 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - gestuelle - expression du visage - gestuelle et expression du visage 	<ul style="list-style-type: none"> - vis_gest - vis_expr - vis_gexpr
<ul style="list-style-type: none"> - Indices verbaux <li style="text-align: center;">5 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - accord - désaccord - proposition - inquiétudes et difficultés - thématiques abordées 	<ul style="list-style-type: none"> - ver_acc - ver_désac - ver_pro - ver_diff - ver_them
<ul style="list-style-type: none"> - Indices para verbaux <li style="text-align: center;">4 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - état émotionnel de l'AED - fluidité des échanges - longueur des échanges - rythme et état émotionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - par_emo - par_ech - par_long - par_echem

➤ **Variables relatives à l'action de la CPES**

Deux variables rendent compte de l'action de la CPES : la modalité d'action mobilisée et la mobilisation d'outils au cours de cette phase d'action.

Tableau 18 : Variables et modalités du récit des pratiques qui caractérisent l'action de la CPES

Schéma narratif quinaire	Variables	Modalités	Code
<ul style="list-style-type: none"> - Phase d'action de la CPES - 2 variables 	<ul style="list-style-type: none"> - Type de modalité d'interaction verbale de la CPES - 5 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - La CPES questionne l'AED pour faire expliciter, préciser - La CPES écoute et prend des notes - La CPES donne un feed-back évaluatif - La CPES rappelle le cadre de fonctionnement et les attentes par rapport au travail - La CPES donne des explications (sur les enjeux éducatifs, sur les attendus du rôle de l'AED, sur le fonctionnement de l'établissement) 	<ul style="list-style-type: none"> - ac_quest - ac_ecout - ac_eval - ac_rappel - ac_expl
	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation d'outils - 2 modalités 	<ul style="list-style-type: none"> - La CPES utilise une grille d'auto-évaluation - La CPES n'utilise pas d'outil 	<ul style="list-style-type: none"> - grille_oui - grille_non

➤ **Variables relatives à la perception de son action, par la CPES**

Nous complétons les variables décrivant l'élaboration du plan et sa mise en œuvre, par deux variables relatives à la perception, par la CPES, de l'atteinte du but fixé et à la satisfaction qui en résulte.

Tableau 19 : Variables et modalités du récit des pratiques qui caractérisent la perception de l'action par la CPES

Schéma narratif psychologique	Variables	Modalités	Code
- Perception de l'action par la CPES	- But atteint - 4 modalités	- oui - non - mitigé - ne sait pas	-
-	- Satisfaction - 4 modalités	- oui - non - mitigé - ne sait pas	-

➤ **Variables relatives à la situation finale**

Cette variable décrit l'état de la situation à l'issue de la phase d'action de la CPES

Tableau 20 : Variables et modalités du récit des pratiques qui caractérisent la situation finale.

Schéma narratif quinaire	Variables	Modalités	Code
- Caractéristiques de l'état final	- Etat final - 4 modalités	- changement de thème - réduction du désaccord de la CPES et de l'AED - consensus AED/CPES - persistance du désaccord	-

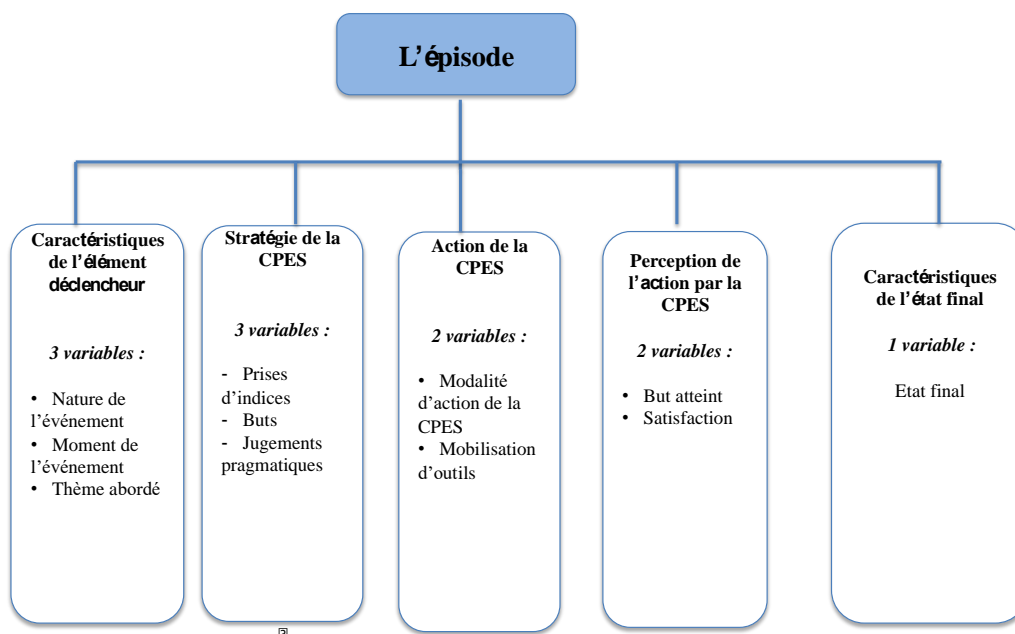


Figure 13-Synthèse des variables décrivant l'épisode

L'identification de l'ensemble de ces variables et de leurs modalités pourra conduire à l'élaboration d'un tableau de contingence portant sur les 45 récits rédigés. Le cas échéant, des configurations de pratiques, entre les CPES, pourront être repérées dans ce tableau.

Cette analyse des récits à partir de l'identification de variables est complétée par une analyse lexicométrique.

Annexe 35 Tableaux de l'évolution des jugements pragmatiques de la CPES1

Tableau 21 : Évolution des jugements pragmatiques, CPES 1

Catégorie de JP	T1	T2	T3
JP opérationnels	L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles (CPES1, E1_1) L'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés (CPES1, E1_3) L'EP peut être une épreuve (CPES1, E1_4)	L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles (CPES1, E2_4) L'EP est une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun et qui requière écoute et sincérité dans les échanges (CPES1, E2_1)	L'EP est une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun et qui requière écoute et sincérité dans les échanges (CPES1, E3_1 ; E3_4)
JP liés au contexte de travail	Non relevé	Non relevé	Non relevé
JP liés au travail collectif	La cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante (CPES1, E1_2) La régulation des tensions dans une équipe a un impact sur le climat de travail (CPES1, E1_4)	Travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale (CPES1, E2_2)	La cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante (CPES1, E3_1)
JP managériaux	Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (CPES1, E1_2)	Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (CPES1, E2_1 ; E2_2)	Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (CPES1, E3_2) Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel (CPES1, E3_4)

Catégorie de JP	T1	T2	T3
JP liés aux responsabilités des AED	Non relevé	Le travail des AED à l'internat est complexe (CPES1, E2_4)	La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves (CPES1, E3_3)
JP à l'identité professionnelle des AED	Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement (CPES1, E1_2)	Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement (CPES1, E2_2)	Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement (CPES1, E3_3)
JP liés aux besoins des AED	Non relevé	Le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail (CPES1, E2_1) Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées (CPES1, E2_2) Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (CPES1, E2_3) Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail (CPES1, E2_4)	Le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail (CPES1, E3_1) Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées (CPES1, E3_3) Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail (CPES1, E3_4)
JP liés à la posture de l'AED	Non relevé	La sécurité des élèves doit être la priorité dans les missions des AED (CPES1, E2_3)	Non relevé

Annexe 36 Tableau de l'évolution de la perception de son action par la CPES1

Variable	Épisode	T1	T2	T3
But atteint	E1	oui	oui	oui
	E2	oui	oui	oui
	E3	oui	mitigé	oui
	E4	non relevé	oui	oui
Satisfaction	E1	La CPES est mal à l'aise car les CPE ne sont pas intervenus pour réguler les tensions au sein de l'équipe La CPES est satisfaite de cette entrée dans l'entretien car l'AED a pu s'exprimer librement	La CPES est un peu nerveuse en début d'entretien mais elle est malgré tout satisfaite de ce moment	La CPES est satisfaite de ce temps car elle a réussi à se rendre disponible à l'AED en dépit du contexte perturbé et elle est parvenue à créer les conditions de l'échange avec l'AED
	E2	Sentiment mitigé : en tant que chef de service, la CPES s'est sentie mal à l'aise d'être ainsi confrontée à un manque d'efficacité des CPE, sur des sujets connus mais elle est satisfaite d'avoir pu engager l'AED dans une démarche d'analyse et de propositions d'évolutions du service	Le sentiment de la CPES est mitigé : satisfaite parce qu'elle a su mettre l'AED en confiance et créer un espace de parole, mais pas satisfaite de ne pas avoir trouvé les mots pour soutenir l'AED face à un incident qu'elle juge violent	Le sentiment de la CPES est mitigé ; d'une part elle est satisfaite car elle a recueilli des éléments de diagnostic ; d'autre part elle est mal à l'aise car elle se sent pris en défaut sur cette question, connue des CPE, et dont elles ne se sont pas saisies
	E3	La CPES est surprise et déstabilisée par le mot "clash" employé par l'AED Elle est satisfaite de ce moment car elle a réussi à apaiser l'AED et à l'aider à dépasser cet incident pour se projeter de manière constructive vers l'avenir en faisant des propositions concrètes d'animations	Le sentiment de la CPES est mitigé, car elle a déjà connaissance des éléments dont lui fait part l'AED, pour autant ce moment lui a permis de reposer le cadre des missions des AED en insistant sur la dimension de la sécurité des élèves	La CPES est satisfaite de ce moment car elle a réussi à faire réfléchir l'AED sur ses pratiques, sans lui fournir elle-même les réponses
	E4	La CPES est soulagée que l'entretien se soit bien passé, et néanmoins un peu fatiguée par l'épreuve	La CPES exprime une satisfaction de ce temps de conclusion	La CPES est satisfaite de ce temps car il y a eu de l'authenticité et de la sincérité dans les échanges

Annexe 37 Exemple d'une grille d'auto-évaluation des compétences utilisées par les CPES (CPES 1)

REFERENTIEL DE COMPETENCES

PERSONNEL DE VIE SCOLAIRE

Le référentiel qui vous est proposé est un outil d'autoévaluation et de travail. Il doit vous permettre de vous situer par rapport à vos pratiques et vos missions dans l'établissement. Il doit également vous permettre de repérer vos champs de compétences et de susciter une réflexion sur certains domaines moins investis ou moins maîtrisés.

Ce référentiel sera un outil support lors des entretiens avec la/les CPE afin de fixer des objectifs de progression et de maintenir une dynamique de travail. Il servira d'outil d'évaluation en fin d'année scolaire pour la reconduction de votre contrat.

Les CPE

Nom et Prénom de l'Assistant(e) d'Education :

Mois et année d'entrée dans le lycée :

Quotité horaire pour l'année 2019/2020 : ¼ temps ½ temps ¾ temps Temps complet

ACTIVITE ET EFFICACITE

- ⇒ Se sentir le maillon actif d'une équipe et travailler à sa cohérence
- ⇒ Avoir le sens des responsabilités
- ⇒ Comprendre les nécessités d'un service public
- ⇒ Respecter l'équité dans le partage des missions

COMPETENCES	1 ^{ER} SEMESTRE			2 ^{ème} SEMESTRE		
	N.M	P.M	M	N.M	P.M	M
CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT GENERAL DU SERVICE						
S'intégrer à l'équipe de vie scolaire						
Se servir des outils de communication interne au service						
S'assurer de la bonne circulation des informations (CPE, collègues, autres personnels de l'établissement)						
ACTION, REACTION						
Avoir le souci permanent du fonctionnement du service (éviter la simple présence physique)						
Etre capable d'analyser une situation						
Etre capable de discerner les informations à diffuser ou pas						
COMMUNICATION AVEC LES FAMILLES						
Accueil des familles, explication du fonctionnement, appel pour les absences...						
COMMUNICATION AVEC LES PERSONNELS DE L'ETABLISSEMENT						
Suivi des classes en responsabilité et lien avec la CPE						
Suivi des classes en responsabilités et lien avec les professeurs						
Communication, échange d'informations avec les agents						
CONSEILS DE PROGRESSION :						

N.M : Non Maitrisé
P.M : Partiellement Maitrisé
M : Maitrisé

COMPETENCES	1 ^{ER} SEMESTRE			2 ^{ème} SEMESTRE		
	N.M	P.M	M	N.M	P.M	M
SAVOIR REPERER ET TRAITER LES ABSENCES, LES RETARDS, LES TACHES ADIMISTRATIVES						
Accueil de chaque élève						
Vigilance concernant les motifs d'absences et retard						
Suivi des classes en responsabilité						
Organisation du suivi, de la diffusion et du classement des documents administratifs						
Utilisation du logiciel Pronote						
Utilisation du logiciel TurboSelf						
RESPECT DES OBLIGATIONS PROFESSIONNELLES						
Respecter les textes qui régissent la fonction						
Etre assidu(e)						
Prévenir de ses absences en respectant la procédure						
Prendre et quitter son service à l'heure						
Savoir respecter les grilles de service = respecter son poste à chaque heure						
Bonne volonté, attitude participative et capacité à s'organiser pour répondre à un impératif de service (réunion, remplacement d'un/une collègue absent)						
S'adapter au nécessaire travail en équipe (cohérence et cohésion)						
Savoir être autonome et responsable						
Etre force de propositions constructives pour améliorer le fonctionnement du service						
CONSEILS DE PROGRESSION :						

N.M : Non Maitrisé
P.M : Partiellement Maitrisé
M : Maitrisé

ENGAGEMENT, AUTORITE ET RELATION AVEC LES ELEVES

- ⇒ Jouer un vrai rôle moteur
- ⇒ Avoir conscience de la prise en charge non pas uniquement d'un élève mais d'un adolescent avec toute la complexité que cela implique
- ⇒ Réflexion sur son propre fonctionnement
- ⇒ Rendre les élèves autonomes et responsables
- ⇒ Offrir aux élèves un cadre clair, sûr et cohérent aux élèves
- ⇒ Placer les élèves dans les meilleures conditions de vie et de travail et cela de manière individuelle et collective
- ⇒ Assurer la sécurité des élèves

COMPETENCES	1 ^{ER} SEMESTRE			2 ^{ème} SEMESTRE		
	N.M	P.M	M	N.M	P.M	M
INTERET POUR LES ELEVES ET VOTRE RÔLE EDUCATIF						
Connaitre l'établissement et les structures de l'Education Nationale						
Connaitre le Projet d'établissement et le contrat d'objectifs						
Connaitre le règlement intérieur						
Connaitre les instances décisionnelles et consultatives de l'établissement						
Faire valoir la valeur du respect						
Capacité de dialogue, d'écoute et d'aide						
Avoir une attitude motivante vis-à-vis des élèves active et constructive en toutes circonstances (vie scolaire, études, self, internat...)						
Aide, soutien et suivi du travail et du comportement des élèves en étude						
Etre sensible aux élèves en difficultés						
Savoir proposer de nouveaux outils						
Etre force de proposition pour l'amélioration du fonctionnement du service Vie Scolaire						
Engagement dans les projets conduits dans l'établissement						
POSER L'AUTORITE						
Savoir se positionner en tant qu'adulte référent						
Respecter les élèves						
Avoir une tenue physique et corporelle respectable						
Faire respecter les règles de savoir-vivre et de savoir être						
Capacité à maitriser un groupe d'élèves (self, étude, cour, couloirs, internat...)						

CONNAISSANCE DU REGLEMENT INTERIEUR ET DE SON APPLICATION						
Bonne connaissance des droits et obligations des élèves						
Capacité à expliquer les règles						
Capacité à proposer une punition						
Capacité à réguler un conflit						
CONSEILS DE PROGRESSION :						

N.M : Non Maitrisé
P.M : Partiellement Maitrisé
M : Maitrisé

Espace de libre expression :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 38 Analyse de l'évolution des pratiques : le cas de la CPES 2

1 Le traitement cognitif de la situation

1.1 Évolution des buts

Les buts sont issus des récits de l'acteur, c'est-à-dire des récits des CPES. La démarche méthodologique précédemment exposée a conduit à l'identification de cinq grandes catégories de buts : des buts opérationnels, portant sur la tâche à effectuer (l'entretien professionnel) ; des buts ontologiques, liés au sujet, et des buts davantage centrés sur le travail de l'AED. Trois sous-catégories de buts ont été repérées, parmi les buts portant sur le travail, en fonction de la nature du but : des buts praxiques, visant à faire évoluer la conception de la fonction de l'AED, et les pratiques professionnelles des AED, en les faisant réfléchir sur leur travail ; des buts managériaux, liés au pilotage du travail des AED et des buts évaluatifs. En prenant appui sur cette catégorisation, nous avons analysé l'évolution des buts de la CPES2, en mobilisant les catégories de modalités des buts (tableau ci-après).

Tableau 22 : Analyse de l'évolution des buts pour la CPES 2

	T1	T2	T3
	Modalités	Modalités	Modalités
Buts opérationnels	Ouvrir un espace d'échange (E1_1)	Non relevé	Faciliter l'expression de l'AED (E3_1)
Buts ontologiques	Non relevé	Soutenir et valoriser l'AED (E2_1; E2_2 ; E2_3)	Soutenir et valoriser l'AED l'AED (E3_2 ; E3_3)
Buts managériaux	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées (E1_1) - Prescrire le travail (E1_3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées (E2_1) - Prescrire le travail (E2_2) - 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées (E3_2) - Associer les AED à l'évolution du service (E3_1 ; E3_3)
Buts praxiques	Faire comprendre les finalités du travail (E1_2)	Faire comprendre les finalités du travail (E2_3)	Non relevé

Les buts exprimés par la CPES 2 relèvent de quatre catégories, parmi les cinq catégories identifiées pour l'ensemble des CPES :

- des buts opérationnels, liés à la maîtrise de l'entretien professionnel ;
- des buts ontologiques liés à l'AED ;
- des buts praxiques relatifs à une visé réflexive et transformative du travail ;
- des buts managériaux liés au pilotage du travail.

Il n'a pas été relevé de buts évaluatifs.

Sur les 16 buts exprimés, on constate une prédominance des buts ontologiques (5/16) et managériaux (7/16). Seuls deux buts opérationnels, portant explicitement sur la tâche sont relevés (« ouvrir un espace d'échange (E1_1) ») et « faciliter l'expression de l'AED » (E3_1). En T1, il s'agit essentiellement pour la CPES de mettre l'AED en confiance, en créant les conditions de l'échange, ce dont rend compte l'extrait du récit de la CPES ci-après :

Extrait du récit de la CPES 2, en T1 (E1_1 ; AED Pierre)

Les AED n'ayant pas l'habitude de ce type de démarche, elle craint qu'ils voient les entretiens comme des moments désagréables de jugements portés sur leur travail et de reproches à leur égard alors qu'elle souhaite en faire un temps d'échange sur le travail et de construction commune « *c'était la première fois donc je me suis dit, ils doivent penser qu'ils viennent là et que je vais leur mettre... leur faire un savon ou ce genre de chose alors que pas du tout en fait.. pour moi c'était vraiment un moment d'échange où on pouvait discuter par rapport à comment on fonctionnait..* ». Dans ce premier temps de l'entretien, l'objectif d'Armelle est de rassurer l'AED et de le mettre en confiance, pour qu'il puisse lui faire part de son ressenti sur le fonctionnement du service, faire des propositions d'évolution, mais elle le sent stressé « *déjà c'est d'essayer de mettre à l'aise l'AED que j'avais la sensation qu'il était stressé quand même* ». Aussi, elle commence l'entretien en le remerciant d'être venu, d'avoir pris ce temps. En effet, prendre ce temps sur son temps de travail (au lieu de le faire en-dehors de son temps de travail, et de récupérer les heures, par exemple), implique qu'il accepte de se mettre en retard dans son travail ou dans celui de ses collègues. Puis elle lui explique comment l'entretien va se dérouler.

En T3, l'objectif s'affine : au-delà de mettre l'AED en confiance, de la rassurer, elle souhaite que l'AED puisse exprimer librement sa perception du service ; elle mobilise pour cela les éléments travaillés avec son tuteur lors des entretiens de débriefing précédents :

Extrait du récit de la CPES 2, en T3 (E3_1 ; AED Astrid)

Dans cet entretien, la CPES a essayé de mettre en œuvre les éléments travaillés avec le tuteur, lors des précédents débriefing. Ainsi, elle a veillé à laisser les AED s'exprimer, sans se sentir gênée par d'éventuels blancs dans leur discours « *Déjà essayer de leur laisser le maximum de temps de parole, et ne pas être gênée s'il y avait des blancs. Là avec Astrid, j'ai remarqué que parfois elle ne savait pas trop quoi dire donc soit je lui disais « ben s'il n'y a rien à ajouter, voilà.. » et je sais que une ou deux fois, ça l'a relancée, elle a rajouté des choses. Donc maintenant, le blanc, ce n'est plus quelque chose qui me met mal à l'aise, on va dire, je sais que c'est quelque chose qui permet à la personne en face de prendre du temps pour réfléchir et de rassembler ses idées* ».

Les buts ontologiques apparaissent en T2 et demeurent relativement constants en T3. Ils sont plutôt centrés autour du soutien des AED et de la valorisation de leur travail. Contrairement à d'autres CPES, la préoccupation de l'accompagnement dans le projet professionnel de l'AED et son insertion professionnelle future n'apparaît pas. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce résultat est en partie lié à la période de l'année à laquelle ces entretiens ont eu lieu, car ils se sont déroulés en octobre et novembre pour le T1 et T2.

Extrait du récit de la CPES, en T3 dans lequel la CPES a pour but de soutenir les AED (E3_2 ; AED Astrid)

Astrid (...) évoque l'incident entre l'une des AED et elle, au cours duquel l'autre CPE présent, M.X, n'est pas intervenu. Armelle est agacée d'entendre cela, qu'elle interprète comme un manque de soutien et de défaillance de son collègue CPE au regard de ses responsabilités de chef de service (..) Armelle a perçu, dans les expressions de son visage, les rires gênés, l'embarras et l'hésitation de l'AED à faire part de ces points, qu'elle pourrait considérer comme une critique ou un manque de loyauté envers un supérieur hiérarchique. Elle essaie donc de la rassurer, en lui montrant qu'elle a bien saisi la signification de ses propos et qu'il n'y a pas de problème à porter un regard critique sur des actions «... j'ai bien ressenti que d'un côté ça la mettait mal à l'aise de parler de ce manque, parce que je sais que Astrid, elle a vraiment ce sentiment de bien faire et de loyauté... et en fait, elle critique son supérieur, au final... mais il faut relativiser, elle critique une action, pas la personne en soi, elle critique un manque d'investissement... donc faire en sorte qu'elle comprenne que j'ai entendu sa parole et que ce n'est pas parce que elle a été mise en difficulté, déçue de ce manque d'intervention que ça veut dire qu'elle n'a aucune considération envers Monsieur M.X ».

En revanche, les buts managériaux évoluent plus nettement entre T1 et T3 : si la visée compréhensive demeure présente tout le long du dispositif, la visée prescriptive du travail des T1 et T2 laisse place à une visée participative en T3, ainsi que l'illustrent les deux extraits de récits suivants :

Extrait du récit de la CPES, en T1 (E1_3 ; AED Pierre), dans lequel la CPE a pour but de prescrire le travail, en rappelant des consignes :

Elle demande donc à l'AED s'il parvient à respecter la fiche de poste, pour évaluer si cela lui semble réalisable. Elle a le sentiment qu'une fois encore Pierre n'a pas osé dire explicitement les choses, pour ne pas avoir l'air de la contredire « Mais il l'a formulé d'une manière très très simple en l'imageant, mais il est restée très soft ; pour moi le message à faire passer c'était que ben ils ne peuvent pas faire la fiche de poste telle qu'on leur a présenté face à la réalité de terrain. ». Son objectif, en abordant la fiche de poste, est également d'inciter les AED à être davantage en circulation, quand il n'y a pas de tâches à réaliser au bureau de la vie scolaire. Mais elle s'aperçoit que cette injonction est inutile concernant Pierre, puisqu'il est déjà autonome sur cette tâche de surveillance « En fait avec mon collègue on voulait qu'ils y tendent plus en fait parce qu'il y a des fois où ils sont les deux au bureau. Sauf qu'avec Pierre, l'exemple n'était pas bon parce que Pierre va en mouvement...mais il y a des jours où il n'y a personne qui sort de la vie scolaire alors que des élèves en responsabilités au foyer, des profs absents, donc faire un tour entre les vestiaires de TP dans les couloirs ils n'ont pas le réflexe de le faire ».

Extrait du récit de la CPES, en T3 (E3_1 ; AED Astrid), dans lequel la CPES poursuit un but participatif, pour associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service de vie scolaire :

S'agissant de l'entretien avec Astrid, qui ne sera plus AED au sein du lycée l'an passé, l'objectif, pour la CPES est d'avoir son avis sur le déroulement de l'année et le fonctionnement du service, avec d'éventuelles propositions pour faire évoluer le service. « Après, moi, l'objectif de l'entretien avec Astrid... C'était d'avoir un avis sur comment s'est passée l'année pour elle, vu qu'on savait qu'elle ne resignait pas, et vraiment qu'elle puisse nous apporter son expérience et son vécu par rapport à l'internat, pour pouvoir améliorer le service, ou au moins avoir des propositions d'amélioration pour le collègue qui arrivera l'année prochaine, pour l'amélioration du service ».

Les buts pratiques, liés une visée réflexive et transformative du travail sont assez peu présents (2 occurrences au total sur l'ensemble des trois périodes) et ils relèvent d'une seule modalité : *faire comprendre les finalités du travail*. Cette préoccupation de faire comprendre les enjeux des tâches demandées est présente dès le T1 : face aux tâches mal ou non réalisées par les AED, la CPES souhaite faire comprendre les finalités réelles du travail demandé. L'extrait de récit suivant en témoigne :

Extrait du récit de la CPES, en T1 (E1_2 ; AED Pierre)

Armelle et son collègue CPE veulent que les AED notent les informations reçues par écrit, afin d'en faciliter la circulation au sein de l'équipe. Pierre évoquant justement le problème des oublis au sein de l'équipe, elle s'appuie alors sur cet exemple, cité par Pierre, pour faire prendre conscience de la nécessité de cette modalité écrite de travail. « J'ai pris cet exemple là pour expliquer qu'il fallait que les informations sont mises par écrit... quand j'aborde la communication, c'est vraiment essayer de lui faire comprendre l'importance du fait qu'il faut que tout le monde puisse avoir accès à toutes les infos, alors selon le degré de confidentialité évidemment mais qu'on sache où les retrouver et où se trouve, quoi.... ». Son objectif est que Pierre mesure l'enjeu de sa demande relative à la communication des informations : en tant que responsable de service, elle explique qu'elle a une fonction de personne ressource ; de ce fait, elle estime qu'elle a besoin d'être en possession de toutes les informations, ainsi que de l'état d'avancement des tâches, afin de pouvoir répondre si on la sollicite sur ce point, et ne pas être prise en défaut. « Ce n'est pas « je veux avoir les informations juste pour les avoir », c'est que en tant que chef de service, on va m'utiliser comme une personne référente des infos et donc j'ai besoin de tout savoir et de savoir si ça a été traité, pas traité d'où ça en est et que pour que le service fonctionne il faut qu'on soit tous au courant et c'est aussi pour ça que je lui parle que.. ».

1.2 Évolution des jugements pragmatiques

Les jugements pragmatiques sont issus des récits des pratiques des CPES. La démarche méthodologique précédemment exposée a conduit à l'identification de neuf grandes catégories de jugements pragmatiques, que l'on peut rassembler en trois grands groupes :

- des JP relatifs à l'AED (responsabilités des AED, identité professionnelle de l'AED, besoins de l'AED, JP opérationnels, relatifs à la tâche à effectuer) ;
- des JP relatifs à la CPES (JP managériaux, liés au pilotage du service ; JP liés à la posture de la CPES) ;
- des JP liés au contexte de travail et au travail collectif.

En prenant appui sur cette catégorisation, nous avons analysé l'évolution des jugements pragmatiques de la CPES2, en mobilisant les catégories de modalités des jugements pragmatiques (tableau ci-après). Le tableau exhaustif, présentant l'intégralité des jugements pragmatiques non catégorisés est en annexe 2.

Tableau 23 : Évolution des jugements pragmatiques-CPES 2

	T1	T2	T3
JP opérationnels	– L'EP est une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun et qui requière écoute et sincérité dans les échanges (CPES2, E1_1 ; E1_3)	– L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles (CPES2, E2_2)	– Non relevé
JP liés au contexte de travail	– Non relevé	– Non relevé	– La communication avec le collègue CPE est difficile (CPES2, E3_2)
JP managériaux	– Non relevé	– Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (CPES2, E2_1)	– Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (CPES2, E3_1)

	T1	T2	T3
JP liés à la posture de la CPES	– Non relevé	– Non relevé	– Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant (CPES2, E3_2)
JP liés aux responsabilités des AED	– La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves (CPES2, E1_3)	– Le travail des AED à l'internat est complexe (CPES2, E2_1)	– Le travail des AED à l'internat est complexe (CPES2, E3_1)
JP liés à l'identité professionnelle des AED	– Non relevé	– Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement (CPES2, E2_3)	– Non relevé
JP liés aux besoins des AED	– Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées (CPES2, E1_2)	– Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (CPES2, E2_2) – Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail (CPES2, E2_3)	– Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail (CPES2, E3_3)

11 jugements pragmatiques différents ont été identifiés dans le récit des pratiques de la CPES2, dont quelques-uns ont plusieurs occurrences (17 JP exprimés au total). Les JP exprimés par la CPES 2 relèvent de sept catégories sur les neuf identifiées. Au fil du dispositif de FEST, le répertoire des JP s'enrichit et se diversifie : ainsi, en T1, les JP relèvent de trois catégories :

- des JP opérationnels (2/17) ;
- des JP liés aux responsabilités des AED (1/17) ;
- des JP liés aux besoins des AED (1/17).

En T2 apparaissent des JP managériaux (*Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service* (CPES2, E2_1)), des JP liés à la posture de la CPES (*L'action des CPE auprès des AED a un effet sur le climat de travail dans l'équipe et sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves* (CPES2, E2_2) et des JP liés à l'identité professionnelle des AED (*Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement* (CPES2, E2_3). L'extrait infra illustre la mobilisation de JP managériaux :

Extrait du récit de la CPES, en T2 (E2_1 ; AED Jérôme), dans lequel la CPES pense qu'il faut associer les AED au diagnostic et à l'évolution du service :

L'AED précise alors ce qui lui pose problème, dans la gestion de l'étude :

- Après, on a ce problème, je pense que c'est général au lycée professionnel avec les demandes de devoirs le soir... Qui n'existent pas. Donc, ils ont une heure d'étude, mais sans devoirs.... Donc, que faire? Là...

Il est important pour la CPES de comprendre le travail des AED et les difficultés qu'ils rencontrent, afin de pouvoir, ensuite, construire avec eux des solutions adaptées. Aussi, elle acquiesce et propose :

- Il faut qu'on essaie de trouver ensemble, on en a parlé ce matin aussi, un moyen pour les occuper sans que ça soit considéré comme des devoirs, mais que ça leur apporte quelque chose pour les enseignements. En gros, c'est de trouver des activités culturelles ou.....

L'AED la coupe et explique la démarche qu'il a testée à l'internat :

- Alors hier soir, je les ai prévenus. Je suis arrivé avec ma feuille, j'ai pris tous les bulletins de chacun et là où ça déconnaît... Je m'étais marqué anglais, maths, l'espagnol, souvent c'est là. Je leur ai dit... Voilà, ça se passe mal. Je vous fais faire un devoir, ceux-là où l'on vous déconnez. Alors, je suis pas non plus en capacité de faire un grand devoir...mais sur Internet on en attrape selon les niveaux scolaires.

En T3, apparaît un JP lié au contexte de travail (*La communication avec le collègue CPE est difficile* (CPES2, E3_2). Il y a donc un élargissement des jugements pragmatiques exprimés, et un déplacement de l'objet des JP, de la professionnalité des AED à celle de la CPES : en T1, les JP portent en priorité sur la tâche et les AED, pour s'étendre à la CPES et au contexte de travail en T3. Les JP opérationnels disparaissent ensuite en T2 et T3. Rappelons que les récits de pratiques ont été élaborés à partir des épisodes significatifs relevés conjointement par la CPES et la chercheure. Il semble donc qu'il y ait un temps d'appropriation des exigences techniques de la tâche en T1, qui laisse ensuite la place en T2 et T3 à des préoccupations davantage tournées vers la professionnalité de l'AED et de la CPES. La figure ci-après synthétise cette évolution.

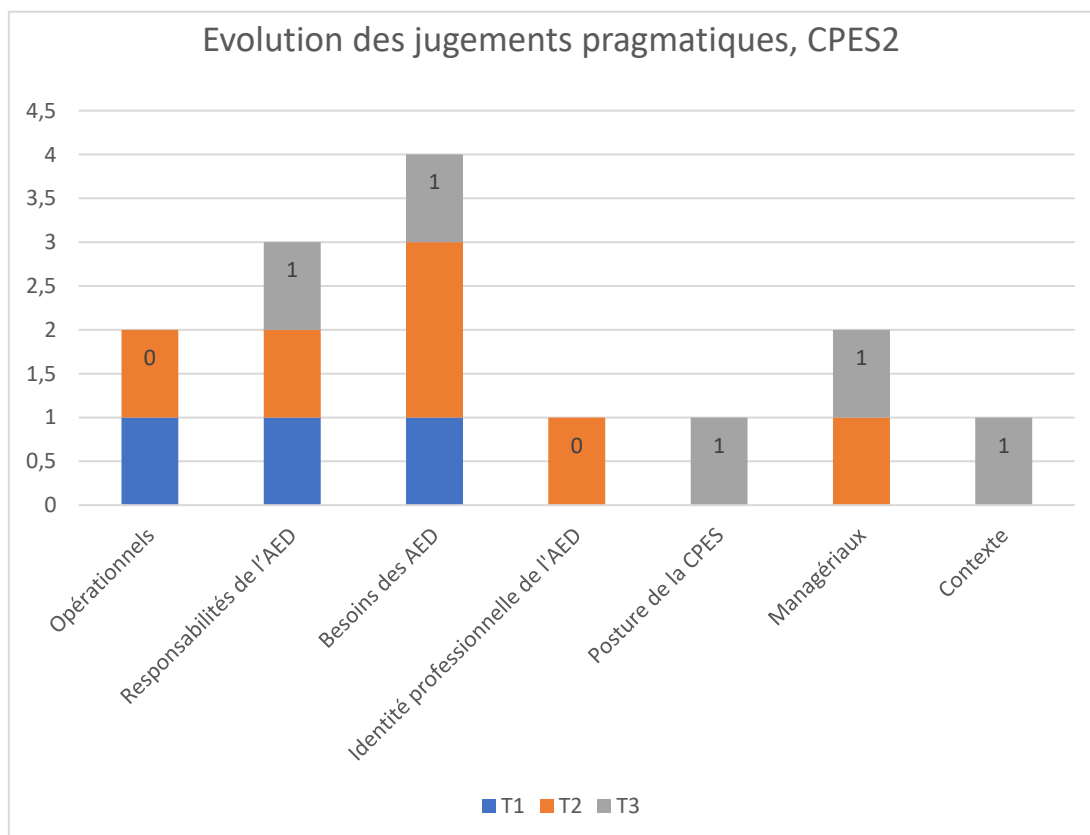


Figure 14-Evolution des jugements pragmatiques, CPES 2

1.3 Évolution des prises d'indices

En T1 et T3, la CPES relève des indices visuels, verbaux et para-verbaux ; en T2 seuls sont relevés des indices visuels et verbaux (tableau 22 infra). En T3, les indices para-verbaux relevés se diversifient (état émotionnel, ton employé) et manifestent davantage une attention à autrui, à son état d'esprit, tandis qu'en T1 l'attention est davantage portée à la conduite de l'entretien elle-même, avec une attention à la fluidité des échanges.

Tableau 24 : Évolution des prises d'indices de la CPES 2, de T1 à T3

	T1	T2	T3
Indices visuels	gestuelle (CPES2, E1_1) gestuelle et regards (CPES2, E1_3)	gestuelle et sourire (CPES2, E2_3)	gestuelle et sourire de l'AED (CPES2, E3_1) expressions du visage (CPES2, E3_2)
Indices verbaux	propositions (CPES2, E1_1) thématiques abordées par l'AED (CPES2, E1_3)	inquiétudes/difficultés (CPES2, E2_1) proposition (CPES2, E2_2)	thématiques abordées par l'AED (CPES2, E3_1) propositions (CPES2, E3_3)
Indices para-verbaux	état émotionnel de l'AED (CPES2, E1_1) fluidité des échanges (CPES2, E1_2) ; (CPES2, E1_3)		état émotionnel de l'AED (CPES2, E3_2 ; E3_3)

Le tableau infra synthétise l'analyse du traitement cognitif de la situation par la CPES 2, aux trois temps du dispositif.

Tableau 25 : synthèse du traitement cognitif de la situation, CPES 2

Variables	Catégorie	T1	T2	T3
But de la CPES	opérationnels	Ouvrir un espace d'échange	non relevé	Faciliter l'expression de l'AED
	ontologiques	non relevé	Soutenir l'AED	Soutenir l'AED Valoriser l'AED
	managériaux	- Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées Prescrire le travail	- Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées - Prescrire le travail	- Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées - Associer les AED à l'évolution du service
	praxiques	Faire comprendre les finalités du travail	Faire comprendre les finalités du travail	non relevé
	évaluatifs	non relevé		
Jugements pragmatiques	opérationnels	L'EP est une rencontre individualisée avec chaque AED Il faut de l'écoute et de la sincérité dans les échanges	non relevé	non relevé
	contexte de travail	non relevé	non relevé	La communication avec le collègue CPE est difficile

Variabiles	Catégorie	T1	T2	T3
	travail collectif	non relevé		
	managériaux	non relevé	Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service	Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service L'expérience antérieure d'AED de la CPES est facilitante pour comprendre ce que vivent les AED
	posture de la CPES	non relevé	L'action des CPE auprès des AED a un effet sur le climat de travail dans l'équipe et sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves	Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant L'action des CPE auprès des AED a un effet sur le climat de travail dans l'équipe et sur la qualité de la prise en charge éducative des élèves
	responsabilités des AED	La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, au-delà de la surveillance des élèves	Le travail des AED à l'internat est complexe	Le travail des AED à l'internat est complexe
	identité professionnelle des AED	non relevé	Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement	non relevé
	besoins des AED	Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées	Les AED ont besoin d'être accompagnés dans leurs pratiques professionnelles Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail	Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail
	posture AED	non relevé		
Indices relevés	visuels	gestuelle regards	gestuelle sourires	gestuelle sourires expressions du visage
	verbaux	propositions thématiques abordées par l'AED	inquiétudes/difficulté propositions	thématiques abordées par l'AED propositions
	para-verbaux	état émotionnel AED fluidité des échanges	non relevé	ton employé par l'AED état émotionnel AED

2 Évolution de l'action de la CPES 2

2.1 Évolution des modalités d'interaction verbale

Au cours des trois temps du dispositif, les modalités d'interaction verbales de la CPES 2 évoluent de modalités prescriptives ou explicatives en T1 vers un questionnement d'explicitation et un feed-back évaluatif en T3 (cf tableau infra).

Tableau 26 : Évolution des modalités d'interaction verbale CPES 2

Épisode	T1	T2	T3
E1	Modalité autre : la CPES a du mal à relancer, acquiesce aux propos de l'AED et évoque leur manière de régler les problèmes au quotidien	La CPES donne des explications sur le travail	La CPES questionne pour faire expliciter et préciser
E2	La CPES donne des explications sur le travail	La CPES rappelle le cadre de fonctionnement ou les attentes du travail	La CPES questionne pour faire expliciter et préciser
E3	La CPES rappelle le cadre de fonctionnement ou les attentes du travail	La CPES donne des explications sur le travail	La CPES donne un feed-back évaluatif

En T1 et T2, la CPES *rappelle le cadre de fonctionnement et les attentes du travail* :

Extrait du récit des pratiques, CPES2 en T1 (E1_3 ; AED Pierre)

- mais nous on aimerait qu'il y ait un peu plus de mouvement quand même. Que vous soyez un peu plus...bon après vous êtes l'exemple type qui... À chaque fois, surtout le vendredi je vous vois partir faire des tours dans les couloirs, aller sur la cour... On a bien compris que ce qu'on vous demandait sur le créneau midi deux, fermer la vie scolaire c'est très délicat...

Son objectif, en abordant la fiche de poste, est également d'inciter les AED à être davantage en circulation, quand il n'y a pas de tâches à réaliser au bureau de la vie scolaire. Mais elle s'aperçoit que cette injonction est inutile concernant Pierre, puisqu'il est déjà autonome sur cette tâche de surveillance. Sur le moment, elle cherche à savoir comment Pierre a vécu la modification de l'organisation de leur travail. Elle a conscience que ce contexte de travail est exigeant pour les AED et qu'ils sont très sollicités pour des tâches administratives, au-delà des missions strictes d'un AED, ce qui selon elle est lié au contexte de l'établissement (un petit établissement de 260 élèves, sans chef-adjoint ni assistante pour le DDFPT) qui conduit à une redistribution des tâches au sein des personnels, parfois au-delà de leur strict périmètre de missions. En particulier, les enseignants ont l'habitude de solliciter directement les AED pour différentes tâches, et les AED n'osent pas refuser ou différer. L'équipe est motivée, volontaire, aussi leur bien-être au travail est l'une des préoccupations d'Armelle. Armelle poursuit et précise les attentes des CPE :

- Donc on va certainement y réfléchir parce que ça ne va pas être réalisable. Mais oui essayez d'être un peu plus en mouvement et pas tout le temps les deux que vous êtes sur la journée sur le bureau.

L'AED semble d'accord et précise :

- oui, surtout aux inter-cours.
- oui aux inter-cours, Quand on sait qu'il y a des élèves qui n'ont pas cours, essayez de tourner pour être sûr que tout se passe bien dans l'établissement.

Elle *donne des explications sur le travail* :

Extrait du récit des pratiques, CPES2 en T2 (E2_1 ; AED Jérôme)

L'AED aborde alors un autre sujet qui lui pose problème :

- C'est-à-dire que le matin, on se réveille, le soir on se couche... après c'est un problème générationnel aussi, puisque moi, je n'ai pas connu ça en interne quand j'étais interne. C'est qu'aujourd'hui, il y a le téléphone portable, les accès illimités, les vidéos illimitées.. Donc aujourd'hui ben....ils continuent à regarder des vidéos jusqu'à pas d'heure.

La CPES écoute attentivement et attend que l'AED ait terminé son propos, puis elle essaie d'expliquer à l'AED comment procéder dans ce type de situation, en insistant sur la dimension éducative de sa mission, afin qu'il se sente légitime dans ses interventions auprès des élèves :

- Après c'est aussi en tant qu'adulte à leur expliquer le pourquoi, il ne faut pas qu'ils le fassent...Après on a conscience.... Vous ne pouvez pas être dans toutes les chambres jusqu'à pas d'heure pour vous assurer qu'ils le font pas... Vraiment de sensibiliser sur « qu'est-ce que cette utilisation aussi tardive va entraîner pour eux ? ». Etre trop longtemps derrière un écran bleu, ça retarde l'endormissement, ça crée des difficultés, il y a une possible dépendance, ce qui peut apparaître, ce genre de choses. Parce que si on est dans le fait que non, il faut juste ne pas utiliser le téléphone, on est juste l'adulte qui est en train de leur casser les pieds pour ne pas faire ce qu'ils ont envie de faire, il faut vraiment leur essayer d'amener à comprendre pourquoi on ne veut pas qu'il le fassent..

En T3, sa manière d'interagir avec l'AED évolue, elle *questionne davantage, pour faire expliciter le propos* :

Extrait du récit des pratiques, CPES2 en T3 (E3_2 ; AED Astrid)

La CPES s'arrête plus longuement sur l'item relatif à la communication :

« lit les notes de service, s'informe sur la vie des élèves, l'actualité de la vie scolaire et de l'établissement... »

- ça rejoint un peu ce qu'ont dit vos collègues, que vous avez peut-être ressenti comme le reste de l'équipe le manque de communication tout au long de l'année ?
- Oui, répond l'AED

La CPES veut savoir si Astrid a ressenti le problème de communication au sein de l'équipe, ainsi qu'avec son collègue CPE, évoqué par les autres AED. Ce manque de communication et d'intervention de la part de son collègue, récurrent depuis le début de l'année, a été amplifié au moment du confinement. Armelle conçoit que ça soit une difficulté majeure pour les AED dans leur travail, qui s'inscrit dans une équipe dont les membres doivent faire preuve de confiance et solidarité entre eux et au sein de laquelle les CPE assument leurs responsabilités. Aussi, la CPES cherche à en savoir plus :

- Vous avez ressenti des moments où c'était plus fort que d'autres ou pas ?
- Oui... oui oui
- du style ?
- Juste avant le confinement...
- Ouais...
- Heu...il y avait un petit problème avec une AED ..

L'AED rit, manifestement gênée d'aborder cette question. Après une hésitation, elle poursuit malgré tout :

- ...et il y avait Monsieur X. et il n'y a pas eu de... enfin, si vous voulez, c'est resté en surface, c'est resté que entre l'AED et moi-même c'est resté entre nous, et il n'y a pas eu de communication en travaillant ensemble, alors que la discussion s'est entendue... c'était un peu animé, parce que il y avait des propos qui ne me plaisaient pas, du coup on a essayé d'échanger, et Monsieur X. a entendu, il n'y a pas eu... si vous voulez...de.. il n'y a pas eu de...

L'AED hésite, semble mal à l'aise pour préciser sa pensée.

- de médiation ? suggère la CPES, pour l'aider et la rassurer.

Elle se demande si Astrid ne considère pas que critiquer son supérieur hiérarchique est un manque de loyauté à son égard, aussi elle essaie de la rassurer, en lui montrant qu'elle a compris le sens de ses propos.

2.2 L'utilisation des outils

En T1 et T2, la CPES utilise un cahier comme prise de notes pour une utilisation ultérieure. En T3, sur proposition de son collègue CPE, elle utilise une grille d'évaluation pour conduire l'entretien professionnel. Cette grille a été remise en amont à l'AED, qui l'a également renseignée dans une démarche d'auto-évaluation.

2.3 Synthèse de l'évolution de l'action de la CPES

En T1, la CPES a parfois du mal à relancer, quand les réponses de l'AED ne correspondent pas à ses attentes. Son mode d'intervention principal en T1 et T2 est de rappeler le cadre et les attentes du travail, de donner des explications sur le travail. En T3, elle évolue vers des modalités d'interaction verbales davantage tournées vers un questionnement d'explicitation, pour faire préciser les propos. Elle donne un feed-back évaluatif à l'AED, pour lui signifier ce qu'elle pense de son travail, et valoriser la qualité du travail accompli. La perception de son action évolue positivement tout au long du dispositif : en T1, son sentiment quant à l'atteinte de ses buts est plutôt mitigé, alors qu'il est majoritairement positif à l'issue du dispositif.

Annexe 39 Analyse de l'évolution des pratiques : le cas de la CPES 4

Rappelons que, du fait de la crise sanitaire du COVID-19, le recueil des éléments empiriques n'a pu aller à son terme pour la CPES4, aussi l'analyse porte uniquement sur les temps T1 et T2.

1 Le traitement cognitif de la situation

1.1 Évolution des buts

Dès le T1, la CPES 4 mobilise un large panel de buts (sept buts distincts repérés), dans les cinq catégories identifiées pour l'ensemble des CPES, sans qu'il y ait une prédominance nette de l'une ou l'autre des catégories de but (cf tableau infra Évolution des buts, CPES 4).

Tableau 27 : Évolution des buts, CPES 4, de T1 à T2

	T1	T2
Buts opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Conserver la maîtrise du déroulé de l'EP (CPES4,E1_3) - Ouvrir un espace d'échange (CPES 4, E1_4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvrir un espace d'échange (CPES 4, E2_1)
Buts ontologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir et valoriser l'AED (CPES4, E1_1 ; E1_4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir et valoriser l'AED (CPES4, E2_2) - Se positionner en chef de service cadrante et structurante (CPES 4, E2_1 ; E2_3)
Buts managériaux	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (CPES 4, E1_2 ; E1_3) - Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (CPES 4, E1_1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (CPES 4, E2_1 ; E2_2)
Buts pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Faire évoluer les pratiques (CPES4, E1_4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer le travail (CPES 4, E2_3)
Buts évaluatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la maîtrise des procédures techniques et gestes professionnels (CPES 4, E1_2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le positionnement de l'AED (E2_3)

Trois **buts opérationnels** portent spécifiquement sur la tâche. Il s'agit pour la CPES 4 de mettre l'AED en confiance, de la rassurer, pour « *ouvrir un espace d'échange* ». De manière spécifique par rapport aux autres CPES, la CPES 4 exprime également des buts tournés vers elle-même, complémentaires aux buts concernant l'AED, ce dont rend compte l'extrait du récit de l'acteur suivant :

Extrait du récit de la CPES4, en T1 (E1_1 ; AED Amélie)

Son objectif dans ce premier temps était de rassurer l'AED et la mettre en confiance, car elle sent qu'elle est stressée par ce temps formel d'entretien « *Déjà Amélie elle était aussi très stressée donc je voulais l'apaiser, voilà qu'elle se sente bien voilà, en confiance. Quand elle vient dans mon bureau elle est déjà toujours très stressée, c'est pour ça que je voulais me mettre dans une autre pièce pour sortir un peu je pense que c'est quelqu'un qui est vraiment très timide... le bureau « chef de service » je sais que cela la stresse un peu...* ». Elle cherche également à « se rassurer » elle-même sur sa capacité à faire de ce temps un moment de remotivation et de progression professionnelle « *au début je cherche à la rassurer et à me rassurer aussi et je me dis « Bon allez on va y arriver, ça va arriver à produire quelque chose et à ce quand elle sorte de mon bureau elle puisse se dire ah oui qu'elle soit encore plus motivée, qu'elle trouve des choses à améliorer, surtout que son projet c'est d'être professeur* ».

Mais elle souhaite également « *ménager l'AED* », car une démission d'AED s'est récemment produite suite à un entretien professionnel conduit par sa collègue. En T1, cet événement récent ajoute une pression supplémentaire au stress de la première confrontation à une situation professionnelle inconnue :

Extrait du récit de la CPES4, en T1 (E1_4 ; AED Amélie)

Par ailleurs, la CPES veille à être très prudente dans l'entretien, à ne pas blesser l'AED : elle a en tête la récente démission d'une AED suite à un entretien professionnel fait avec sa collègue CPE et elle veut éviter que cela se réitère « *je n'ai pas droit à l'erreur, je ne peux pas non plus... et je me rends compte que je ne suis pas assez (...)* Et bien que je fais attention, que je mesure tous mes mots, parce que j'ai peur... je ne veux pas la blesser en fait, voilà. L'autre AED a été vraiment, vraiment touchée... mais personnellement, et je n'ai pas envie que ça se réitère. Il faut que je sauvegarde les membres de l'équipe qui restent ! ».

De manière très spécifique au regard des autres CPES, la CPES 4 exprime des **but**s **ontologiques** dirigés à la fois vers les AED et vers elle-même. En T1, les buts ontologiques sont davantage tournés vers l'AED, avec le souci du soutien et de la valorisation du travail. En T2, les buts ontologiques sont relatifs à la professionnalité de la CPES, il s'agit pour elle de « *se positionner en tant que chef de service cadrante et structurante* », ce qui lui avait posé problème en T1 :

Extrait du récit de la CPES 4, en T2 (E2_3 ; AED Noël)

En posant et en explicitant ce nouveau fonctionnement du service, elle a le sentiment de se positionner réellement en tant que chef de service, en affirmant sa position hiérarchique « *dans le premier entretien, je ne le menais pas, ça n'était pas organisé, ça n'était pas structuré. Et là, c'est moi qui mène, j'explique, je me positionne vraiment en chef de service, et j'explique à partir de maintenant, ça va se passer comme ça, comme ça, comme ça vous pouvez poser des questions, il n'y a pas de souci mais l'organisation elle est la suivante et c'est structuré de cette manière. Et du coup là je pose le fonctionnement du service pour les semaines à venir et c'est en ça que j'ai fait différemment parce que j'ai vraiment ressenti le fait d'être dans mon poste de chef de service (...)* De montrer que c'est un service dont je gère le fonctionnement et que je suis en position de supérieur hiérarchique et que à ce moment-là une décision a été prise ».

Trois **but**s **managériaux** différents sont identifiés. Dès le T1, la CPES4 s'inscrit dans une visée compréhensive du travail, pour « *comprendre les difficultés rencontrées par les AED* » ; cette démarche est confirmée en T2 :

Extrait du récit de la CPES 4, en T1 (E1_2 ; AED Amélie)

A ce moment de l'entretien, elle veut comprendre si les AED utilisent le bulletin hebdomadaire rédigé par le chef d'établissement, afin de se tenir informés de l'actualité du collège « c'était une de mes préoccupations parce que je me doutais qu'il y avait un problème avec ce bulletin hebdomadaire j'avais un doute sur le fait... je sais qu'il est envoyé sur la boîte mail vie scolaire puisque je le vois dans mes mails mais comme il y a tellement de personnes qui sont concernées j'avais un doute sur le fait que les AED le lisent et sur le fait qu'ils utilisent leur boîte mail ENT. Alors au début pas du tout et je m'en suis rendue compte quelques semaines avant sur des projets qui étaient mis en cours sur l'établissement le projet de lutte contre les discriminations etc. pleines de choses comme ça. Et je me rendais compte que voilà ils étaient surpris par certaines choses ».

Cette visée compréhensive est associée à une visée participative en T1 : au travers des entretiens professionnels, la CPES 4 veut également recueillir des éléments de nature à améliorer le fonctionnement du service. L'extrait suivant, au cours duquel la CPES se questionne à propos de l'accueil des AED nouvellement recrutés rend compte de cette préoccupation :

Extrait du récit de la CPES 4, en T1 (E1_1 ; AED Amélie)

« mon objectif là c'est tout simplement moi de me dire qu'il faut penser à l'accueil des AED qui arrivent en cours d'année et comment faire ? Quand elle est arrivée j'avais instauré, tous les jeudis et vendredis pendant un mois je la recevais seule dans mon bureau et on faisait un point sur la journée sur sa posture voilà... on avait travaillé comme ça. C'est ce que j'avais improvisé sur le moment mais je pense qu'il y a vraiment quelque chose à réfléchir sur ce point-là, sur cet accueil on fait sur cette intégration en cours d'année. Donc c'était ma question, pour essayer de trouver des outils, des petites billes pour les prochaines fois» (...) Elle s'attendait à ce que l'AED lui fasse part des difficultés rencontrées, des besoins éprouvés, afin de pouvoir recueillir des éléments en vue d'améliorer l'accueil des nouveaux arrivants « *eh bien j'aurais voulu qu'elle m'exprime les manques... parce que forcément il y a eu des manques donc comment, vers qui elle s'est tournée...* ».

Pour autant, il s'agit davantage d'une visée participative indirecte car cette visée ne se traduit pas par une sollicitation de participation qui serait directement formulée à l'égard des AED.

Deux **buts praxiques** sont exprimés. En T1, il s'agit de « *faire évoluer les pratiques* », en invitant l'AED à faire un bilan de sa prise de poste :

Extrait du récit de la CPES 4, en T1 (E1_4 ; AED Amélie)

Dans cette dernière partie de l'entretien, la CPES souhaite que l'AED fasse le bilan de sa prise de poste, en identifiant les axes d'amélioration, puisqu'il s'agit de son premier poste d'AED. Elle pose une question assez ouverte à l'AED « *Donc là on arrive sur la fin, et je lui pose une question de bilan, puisque c'est sa première année, ses premiers temps, ses premiers mois, comment elle appréhende sa fonction d'AED. C'est une question assez ouverte et elle évoque le problème avec les agents* ».

En T2, dans le contexte d'une période de travail à distance, cette visée praxique s'affine et s'enrichit d'une dimension formative, pour « *expliquer le travail* » (CPES 4, E2_3) et « *transmettre des savoirs professionnels* » (CPES 4, E2_3), afin de pouvoir confier aux AED des tâches en autonomie :

Extrait du récit de la CPES4, en T2 (E2_3 ; AED Noël)

Elle fait confiance aux AED et leur laisse une part d'autonomie, car ils animent seuls les classes virtuelles avec les élèves, aussi, en amont, elle veut s'assurer de l'uniformité du discours qui sera tenu aux élèves par les AED « *c'est très important pour moi, parce que l'idée c'est qu'il n'y ait pas de malentendu sur ce qui va être fait et que le discours soit le même de la part de tous les personnels. Et notamment de l'équipe de vie scolaire. Du coup je fais attention à ce que ce que moi je dis ce soit bien clair, et qu'il l'entende comme je le dis, sans mauvaise interprétation. Donc c'est vraiment important pour moi. Dans les classes virtuelles, vu que maintenant je les laisse un peu plus en autonomie, et que je n'assiste pas, je suis présente à distance s'il y a un souci, je suis joignable, mais je ne sais plus réellement ce qui se dit, mais je leur fais confiance mais je souhaite que nos discours soient justes et uniformes* ».

Les **buts évaluatifs** exprimés en T1 portent sur la maîtrise des procédures et gestes professionnels, tandis qu'en T2 ils portent sur le positionnement de l'AED. La CPES a identifié

un dysfonctionnement dans la communication au sein de l'équipe, aussi, au cours de l'entretien, elle veut évaluer si l'AED connaît et utilise les outils de communication mis en place. Cette démarche lui permet ainsi de diagnostiquer l'origine d'un problème récurrent :

Extrait du récit de la CPES 4, en T1 (E1_2 ; AED Amélie)

La CPES veut évaluer si les outils mis en place pour faciliter cette communication sont mobilisés par l'équipe « *savoir vraiment si ce cahier de jour, les recommandations que j'avais faites si elles avaient été mises en place... donc, oui. Et en fait ce bulletin hebdomadaire est pour moi très important parce que... comme c'est un tout petit collège... ben il y a plein de projets et comme on est en dessous on n'est pas au courant de tout ce qui se passe et ce bulletin résume un peu tout ce qui se passe. Souvent ils sont un peu perdus et ce bulletin leur permettrait d'avoir un repère en fait, utiliser cet outil-là, et peut-être qu'au final je lui apprenais à ce moment-là... ce n'était pas ma volonté... je vérifiais en fait, c'était plus une vérification, c'était un moment de vérification... c'est plus comme ça que ma question était posée. Donc je voulais vraiment qu'on éclaire ce point et sur le cahier du jour parce que début janvier j'avais justement créé une petite note parce qu'ils ne l'utilisaient pas et ils se plaignaient en même temps de ne pas avoir les informations et ils ne prenaient pas le temps d'utiliser cet outil-là et j'avais remis les pendules à l'heure en expliquant l'intérêt de cet outil-là et en expliquant comment on devait l'utiliser. Donc voilà je voulais faire un point sur cet outil-là et voir si ça fonctionnait ».*

1.2 Évolution des jugements pragmatiques

Neuf jugements pragmatiques différents ont été identifiés dans les récits de pratiques de la CPES 4, dont certains ont plusieurs occurrences (13 JP exprimés au total). Les JP exprimés par la CPES 4 relèvent de sept catégories sur les neuf identifiées pour l'ensemble des CPES, sans qu'il y ait prédominance de l'une ou l'autre des catégories (cf infra Tableau Évolution des jugements pragmatiques CPES 4). En revanche, aucun jugement pragmatique relatifs à l'identité professionnelle des AED ou à la posture de l'AED ne sont repérés.

Tableau 28 : Évolution des jugements pragmatiques, CPES 4

	T1	T2
JP opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> – L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles (CPES4, E1_1) – L'EP peut être une épreuve (CPES4, E1_4) 	<ul style="list-style-type: none"> – L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles (CPES4, E2_1)
JP liés au contexte de travail	<ul style="list-style-type: none"> – La communication inter-service est une problématique ancienne dans l'établissement (CPES4, E1_2) 	<ul style="list-style-type: none"> – Non relevé
JP liés au travail collectif	<ul style="list-style-type: none"> – La cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante (CPES4, E1_2) 	<ul style="list-style-type: none"> – La cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante (CPES4, E2_3)
JP managériaux	<ul style="list-style-type: none"> – Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel (CPES4, E1_3) 	<ul style="list-style-type: none"> – Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (CPES4, E2_1)
JP liés à la posture de la CPES	<ul style="list-style-type: none"> – Non relevé 	<ul style="list-style-type: none"> – Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant (CPES4, E2_1 ; E2_3)
JP liés aux responsabilités des AED	<ul style="list-style-type: none"> – La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves (CPES4, E1_3) 	<ul style="list-style-type: none"> – Non relevé
JP liés à l'identité professionnelle des AED	<ul style="list-style-type: none"> – Non relevé 	<ul style="list-style-type: none"> – Non relevé
JP liés aux besoins des AED	<ul style="list-style-type: none"> – Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (CPES4, E1_1) 	<ul style="list-style-type: none"> – Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (CPES4, E2_2)
JP liés à la posture de l'AED	<ul style="list-style-type: none"> – Non relevé 	<ul style="list-style-type: none"> – Non relevé

Dès le T1, la CPES 4 mobilise une assez large gamme de jugements pragmatiques, qui portent sur six catégories différentes : JP opérationnels (2/13) ; JP liés au travail collectif (1/13) ; JP liés au contexte de travail (1/13) ; JP managériaux (1/13) ; JP liés aux besoins des AED (1/13) ; JP liés aux responsabilités des AED (1/13).

La CPES 4 conçoit l'EP comme « *un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles* ». Elle a fait le choix, en T1, d'utiliser une grille d'auto-évaluation des compétences de l'AED, ainsi que le fait sa tutrice, mais elle ne se sent pas à l'aise avec la dimension évaluative induite par cet outil, ce dont rend compte l'extrait du récit infra :

Extrait récit des pratiques, CPES 4 (T1 ; E1_1 ; AED Amélie).

La CPES explique qu'au travers des situations professionnelles vécues, l'entretien professionnel doit permettre à l'AED d'aborder les points forts de sa pratique, ainsi que les points à faire évoluer, mais en demeurant dans une approche valorisante. Elle a préparé cette fiche-outil parce que ses tuteurs « *lui ont conseillé de le faire* », mais elle n'est pas persuadée de l'intérêt de l'outil, en tous cas, elle ne le perçoit pas sur le moment. Elle n'est pas à l'aise avec la notion d'évaluation induite par cette grille, elle souhaiterait l'utiliser davantage comme un repère en vue d'une évolution professionnelle.

Les **JP managériaux** indiquent en T2 une conception participative du management, qui associe les AED au fonctionnement du service. Pour autant, il ne s'agit pas d'une association explicitement formulée, la CPES ne sollicite pas directement les AED sur des propositions d'évolution : l'entretien professionnel est pour elle l'occasion de recueillir des éléments lui permettant de faire évoluer le fonctionnement du service et sa pratique professionnelle, en prenant mieux en compte les besoins des AED, ce dont témoigne l'extrait de récit suivant, relatif à des **JP liés aux besoins des AED** :

Extrait récit des pratiques, CPES 4 (T1 ; E1_1 ; AED Amélie).

- Donc, c'est ta première expérience en tant qu'AED. Tu as commencé une semaine après la rentrée. T'as pas fait la rentrée avec nous. J'étais présente lors de ton entretien de recrutement avec monsieur Roger et tu es à mi-temps ici. Mardi, jeudi et vendredi.
- C'est ça, confirme l'AED
- OK, comment ça s'est passé, du coup, cette intégration, de rentrer ici une semaine après l'arrivée des élèves, avec l'équipe ? demande la CPES

Il est important pour la CPES de savoir comment s'est déroulée cette intégration au sein de l'équipe, car cette AED a été recrutée une semaine après la rentrée ; l'accueil et l'accompagnement des AED qui arrivent en cours d'année est une préoccupation pour la CPES, il faut leur réserver un accueil spécifique. Cette année, elle a improvisé un dispositif d'accompagnement, avec un RDV hebdomadaire avec cette AED, pour échanger sur sa prise de poste, mais elle souhaite formaliser davantage cette réflexion sur l'accueil et l'accompagnement des nouveaux arrivants. Peu loquace, l'AED répond brièvement :

- Ça a été.
- Ça a été.. répète la CPES
- Oui, ça a été, confirme l'AED

La CPES trouve qu'elle a du mal dans ce début d'entretien ; l'AED s'exprime peu, alors qu'elle s'attendait à ce qu'elle lui fasse part des difficultés rencontrées et d'éléments susceptibles d'alimenter la réflexion sur l'accompagnement des nouveaux arrivants.

En T2 **des jugements pragmatiques liés à la posture de la CPES** apparaissent « *Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant* » (CPES 4, E2_1). C'est un sujet qui a été spécifiquement travaillé avec la tutrice lors du débriefing de la séance précédente, car la CPES s'est sentie en difficulté sur ce point. Dans le contexte d'un retour au travail en présentiel, après deux mois de travail à distance, la CPES doit expliquer aux AED les évolutions dans l'organisation de leur travail au collège, aussi assumer cette position de chef de service constitue un enjeu important en T2 :

Extrait récit des pratiques, CPES 4 (T2 ; E2_1 ; AED Noël).

Elle a travaillé ce point avec sa tutrice lors de la précédente séance de formation en situation de travail et la CPES s'était donc préparée et conditionnée dans cet objectif de se positionner en tant que chef de service, dès le début de l'entretien. Ce travail préparatoire lui a permis de comprendre l'intérêt à vraiment conduire l'EP et à se positionner en tant que chef de service cadrante et structurante dans l'entretien professionnel.

Les **JP relatifs au travail collectif** restent stables en T2, indiquant l'importance accordée par la CPES à la cohérence dans le discours et les pratiques de l'équipe de vie scolaire. Si cette

cohérence apparaît comme un principe général en T1, en T2, dans le contexte incertain de la crise sanitaire, l'enjeu de cette cohérence, pour sécuriser les élèves, apparaît accru :

Extrait récit des pratiques, CPES 4 (T2 ; E2_3 ; AED Noël).

Il est important pour elle que les AED soient bien au fait de cette organisation, d'une part afin que les perspectives de travail soient claires, afin d'éviter une situation de confusion, à la rentrée et d'autre part qu'ils soient en mesure de répondre aux questions des élèves, lors des prochaines classes virtuelles prévues dans leur emploi du temps. Il est important pour elle qu'il y ait une cohérence dans les pratiques et le discours des adultes, en particulier au sein de l'équipe de vie scolaire, aussi elle essaie d'être la plus claire possible, afin d'éviter toute confusion.

Seuls deux jugements pragmatiques portent explicitement sur la professionnalité des AED, l'un relatif aux responsabilités des AED, l'autre aux besoins des AED. Sur les deux premiers temps du dispositif, les jugements pragmatiques sont davantage focalisés sur les enjeux de la situation professionnelle, que la CPES découvre et qu'il s'agit de maîtriser, et sur la professionnalité de la CPES. Le T3 n'ayant pu être mis en œuvre du fait de la crise sanitaire, il nous manque ce dernier temps dans la trajectoire d'apprentissage de la CPES 4.

1.3 Évolution des prises d'indices

La CPES 4 mobilise essentiellement des indices verbaux (5/11 indices relevés). En T2, alors qu'elle explicite les consignes de travail pour la période à venir, elle s'attache aux difficultés pointées par l'AED ainsi qu'aux questions qui pourraient révéler des points d'incompréhension. Elle mobilise également quelques indices para-verbaux et visuels. Ainsi, elle est attentive au rythme de l'échange, à l'état émotionnel de l'AED durant l'entretien, ainsi qu'aux expressions du visage et au regard, qui permettent également d'évaluer l'état émotionnel de l'AED (cf Tableau infra Évolution des prises d'indices de la CPES 4, de T1 à T2).

Tableau 29 : Évolution des prises d'indices de la CPES 4, de T1 à T2

	T1	T2
Indices visuels	– regard (CPES4, E1_4)	– expressions du visage (CPES4, E2_3)
Indices verbaux	– Utilisation des outils de communication mis à disposition (CPES4, E1_2) – Thématiques abordées par l'AED (CPES4, E1_3)	– Thématiques abordées par l'AED (CPES4, E2_1 ; E2_3) – Inquiétudes/difficultés (CPES4, E2_2)
Indices para-verbaux	– Rythme et état émotionnel de l'AED (CPES4, E1_1)	– rythme de l'échange (CPES4, E2_1)

2 Évolution de l'action de la CPES

2.1 Évolution des modalités d'interaction verbales

Dès le T1, la CPES 4 s'inscrit dans une démarche compréhensive du travail : sur la quasi-totalité des épisodes, elle « *questionne l'AED pour faire expliciter* », comprendre les difficultés rencontrées dans le travail et, le cas échéant, « *donner des explications sur le travail* » (Tableau 28).

Tableau 30 : Évolution des modalités d'interaction verbales, CPES 4, T1 à T2

Épisode	T1	T2
E1	La CPES questionne pour faire expliciter (CPES 4, E1_1)	La CPES questionne pour faire expliciter (CPES 4, E2_1)
E2	La CPES donne des explications sur le travail (CPES 4, E1_2)	La CPES questionne pour faire expliciter (CPES 4, E2_2)
E3	La CPES questionne pour faire expliciter (CPES 4, E1_3)	La CPES rappelle le cadre de fonctionnement (CPES 4, E2_3)
E4	La CPES donne un feed-back évaluatif (CPES 4, E1_4)	– Non relevé

Les éléments ainsi recueillis au cours de l'entretien professionnel lui permettent d'agir ensuite pour améliorer le fonctionnement du service. Ainsi, en T1, au cours de l'épisode E1_2, dont un extrait est présenté infra, la CPES 4 veut comprendre l'origine du problème de communication récurrent au sein de l'équipe vie scolaire. Elle profite de l'item générique « *Travailler en équipe au sein du service* », pour aborder la question pragmatique de l'utilisation des outils de communication au sein du service.

Extrait récit des pratiques CPES 4 (T1 ; E1_2 ; AED Amélie).

La CPES aborde les items relatifs au travail en équipe au sein du service. Dans ce passage, elle veut évoquer la communication au sein du service, car elle a identifié un dysfonctionnement sur ce point. Face aux plaintes récurrentes des AED de manquer d'information, elle a mis en place un outil, un cahier du jour ; il existe également un bulletin hebdomadaire rédigé par le chef d'établissement. Le collège est très dynamique, avec de nombreux projets ; aussi ce bulletin reprenant l'actualité de l'établissement, il leur permettrait d'avoir des repères. Dans cette partie de l'entretien, elle veut donc savoir si les AED utilisent ces outils.

- Très bien, on va passer à l'autre situation professionnelle « Travailler en équipe au sein du service de vie scolaire ». Donc on a mis en place, donc, ce cahier du jour, tu arrives à l'utiliser ? Tu le lis quotidiennement ?
- Oui, oui, tous les jours, quand j'arrive, je le lis.... Juste pour le bulletin hebdomadaire... Je ne savais pas trop ce que c'était, répond l'AED d'un ton hésitant en indiquant un item mentionné sur la grille d'évaluation

Visiblement surprise, la CPES demande :

- Tu ne le reçois pas toi le bulletin hebdomadaire ?
- Non.
- Le bulletin hebdomadaire, c'est un bulletin qui est réalisé tous les vendredis par monsieur Roger et qui donne une visibilité sur toutes les actions qui vont avoir lieu la semaine d'après. Du coup, il l'envoie, je suppose, sur ton ENT.

En expliquant cela, la CPES prend son cahier et prend quelques notes.

- Tu n'as pas les codes d'accès ?
- Non, répond l'AED

Tout en écrivant, la CPES demande :

- ok...Tu sais si tes collègues ils les ont ou pas ces codes d'accès?
- Je ne sais pas...
- Ils t'en ont jamais parlé ?
- Non, on n'en a jamais parlé de ça.

La CPES comprend alors que les AED n'utilisent pas leur messagerie professionnelle, faute d'avoir les codes informatiques nécessaires. De ce fait, elle comprend qu'ils ne reçoivent ni le bulletin hebdomadaire, ni les mails d'informations relatifs aux élèves pour lesquels ils sont référents. Elle est surprise, car aucun d'entre eux ne l'a alertée sur ce point, mais en même temps elle comprend que les AED n'aient rien demandé à ce sujet. Elle-même a été AED, et n'avait pas fait cette démarche. Elle se note de faire la démarche auprès du référent ENT, et le dit à l'AED :

- D'accord. Donc moi, je vais demander du coup. C'est Monsieur Taboul qui s'en occupe...qu'il vienne te voir et sinon on l'éditera, je l'éditerai tous les vendredis pour que vous puissiez l'avoir. Je pensais que vous le receviez aussi par mail.
- Non, répond l'AED en souriant
- Et souvent, je le reporte ici aussi sur le tableau. Mon agenda.

En donnant ces explications, la CPES indique un grand tableau blanc, accroché au mur à côté de son bureau. Sur ce tableau sont notés les événements de la semaine.

L'AED le regarde, semblant découvrir ce tableau et dit d'un ton étonné :

- Ah oui, d'accord.
- Si jamais.. Si jamais ..et ça, c'est intéressant, parce que du coup, on peut voir.... Il arrive des fois que vous dites « on n'était pas au courant de cette action-là ». Du coup, je comprends mieux. Et donc voilà, c'est indiqué dans ce bulletin-là, explique la CPES

Pour autant, les réponses de l'AED restent brèves et la CPES a parfois du mal à relancer pour amener l'AED à expliciter davantage son propos. Ce questionnement d'explicitation s'accompagne d'une démarche évaluative, car la CPES « *donne un feed-back évaluatif à l'AED* » sur son travail. Ce feed-back vise à rassurer les AED sur la qualité du travail fourni. Ainsi, en T1, face à une AED qui fait part de difficultés rencontrées avec les agents de service, la CPES4 « *donne un feed-back* » très positif sur le travail, pour la rassurer :

Extrait récit de l'observateur, CPES 4 (T1 ; E1_4 ; AED Amélie).

AED : J'aimerais bien, en fait, à terme, avec notamment, les agents, qu'on puisse en discuter. Parce que je pense que ça, les élèves le voient aussi, si on est, si on est complice en fait.

– Hmhm.

– Voilà... J'aimerais bien faire ça ...après je ne dis pas que ça va fonctionner, mais je vais essayer.

La CPES a connaissance de cette difficulté relationnelle avec les agents de service, qui reprochent à l'AED de ne pas les aider, en fin de service, à nettoyer la salle de restauration. Cela ne fait pas partie des missions des AED, mais l'un des AED le fait, sous couvert de préserver une bonne entente entre services, ce qui introduit un brouillage dans les missions des AED et les agents attendent désormais que tous les AED le fassent également. A ce moment-là, la CPES se sent très mal à l'aise. D'un côté, elle sait que cela va mieux, et elle ne souhaite pas revenir sur cette situation. D'un autre côté, elle sait qu'elle n'a pas de solution concrète à lui apporter, alors elle préfère laisser passer, sans vraiment relever. Cette situation devait être traitée par sa collègue CPE, aussi elle n'ose pas empiéter sur ce domaine mais elle comprend, dans les propos de l'AED que rien n'a encore été fait, ce qui la met en colère. Aussi, pour rassurer l'AED, elle enchaîne en faisant part de son analyse sur son travail, en mettant en avant la qualité de son travail, ses compétences :

– D'accord, avec les agents en fait surtout. On va voir ce qu'on peut faire avec Mme Y., pour cette difficulté que vous rencontrez avec les agents. Ben moi, me concernant, je trouve que tu as une forte capacité d'intégration qui est une compétence à souligner quand même. Tu t'es vite fondue, je vais dire, dans le moule de l'équipe. Il n'y a pas eu de souci, tu as vite pris en compte toutes les missions et compétences, toutes les tâches qu'on te demandait à avoir. Tes points forts, je pense qu'on peut parler vraiment de l'écoute, de ton sens de l'accueil. Tu es toujours disponible, tout en gardant en vue la mission qui t'est attribuée. Tu ne t'éparpilles pas dans tous les sens. Donc ça c'est un très bon point... Et ta ponctualité et ton assiduité qui est remarquable. Et concernant effectivement les axes à améliorer, je suis tout à fait d'accord avec toi sur la posture, on en a déjà parlé du coup de l'autorité, mais ça, c'est quelque chose qui est... Bon qu'on peut travailler, rassure-toi... Et faire peut-être...être plus vigilant quand on est au portail sur les sorties des élèves et l'anticipation. Très bien. On peut faire un point maintenant, du coup, comme on a parlé déjà du projet péda, sur ton projet général puisque tu t'orientes du coup vers l'enseignement.. ça en est où, de ce projet ?

En T2, ces modalités d'interaction verbales demeurent mais une modalité plus cadrante apparaît : la CPES conduit différemment l'entretien professionnel, pour affirmer son positionnement de chef de service et se montrer « *cadrante et structurante* » en « *rappelant le cadre de fonctionnement* » (E2_3). Ainsi, dans l'épisode E2_3 présenté ci-après, la CPES explique la nouvelle organisation du travail qui sera mise en œuvre à compter du retour des élèves au collège, suite à la période de confinement, avec un discours très construit, en s'appuyant sur ses notes :

Extrait récit des pratiques, CPES 4 (T2 ; E2_3 ; AED Noël).

Dans cette dernière partie de l'entretien, la CPES aborde les conditions de la reprise en présentiel au collège et la nouvelle organisation mise en place. (...)

La CPES sourit largement et semble soulagée. Puis, le visage plus sérieux, elle enchaîne et explique posément, sur un ton ferme :

– Du coup je fais juste un point sur cette reprise la semaine prochaine. Je vais faire un retour par mail du premier compte rendu de la commission hygiène et sécurité. On en a une autre cet après-midi qui va fixer vraiment le protocole de reprise donc je vous ferai un compte rendu et du coup afin de vous la présenter, on a décidé de faire une réunion de service mardi après-midi, tu as vu le mail du coup... ?

– oui, c'est bon

– voilà vous allez pouvoir poser toutes sortes de questions, et on essaiera d'y répondre. Ensuite pour cette semaine à venir, il n'y a pas de présence au sein de l'établissement à part le mercredi mais toi tu es en classe virtuelle. Donc juste pour le fléchage... et ensuite on reprendrait le 18. L'idée qui est retenue pour l'instant, mais je pense que ça ira vers ce format là c'est que le collège réouvrira seulement le matin, donc de huit heures à neuf heures on ne sait pas trop encore... jusqu'à midi et voilà, il fermera ses portes à midi donc l'accueil des élèves se fera à ce moment-là ainsi que l'accueil des personnels, de manière à ce que à partir de midi les agents puissent nettoyer les salles, les locaux correctement. Puisque on n'a que trois agents pour l'instant qui sont susceptibles de revenir, donc voilà. Donc on accueillerait les sixièmes cinquièmes... dans l'idéal ça serait six salles ouvertes pour les six classes, composées de 10 élèves, voilà. Pour l'instant ce sont les seules choses que je peux avancer qui sont pratiquement sûres. Concernant vos missions à ce moment-là, ça sera toujours encadrement, surveillance aussi, et dans l'idée peut-être aussi suppléer des professeurs qui sont... encadrants, tuteurs, qui sont là pour les trois heures de présentiel des élèves. S'il y a une absence ou quoi que ce soit, c'est prendre part à l'encadrement, au tutorat.

– OK.

L'AED écoute attentivement.

La CPES poursuit sur un ton plus hésitant :

– Du coup les horaires... vos jours de travail ne vont pas être modifiés, en revanche les horaires oui. Par exemple toi le mardi je sais que tu commençais à 11 heures... ?

– oui oui, répond l'AED donc ça glisserait sur le matin, on ferait tous du 9H- midi

– oui c'est ça tu viendrais le matin, tu ferais trois matinées, à peu près...

La CPES appréhende ce moment car elle doit annoncer des modifications dans les horaires de travail des AED, du fait des modalités de reprise décidées au sein de l'établissement. Elle sait que cette question peut être potentiellement conflictuelle avec les AED : en début d'année, sa collègue et elle avaient souhaité modifier l'emploi du temps des AED qui, selon elles, ne correspondaient pas aux priorités de l'établissement, mais elles s'étaient heurtées à un fort mouvement de contestation des AED. Néanmoins, dans cette évolution, elle sait qu'elle dispose d'un avantage pour faciliter l'acceptation de cette modification, puisque les AED effectueront au final moins d'heures de travail.

Quand elle annonce à l'AED ce changement de planning, elle est inquiète de sa réaction et se demande si l'AED va bien l'accepter.

S'apercevant que la phrase « trois matinées à peu près » pouvait porter à confusion, la CPES se reprend et précise :

– enfin même trois matinées c'est le lundi jeudi vendredi et on va vous demander, dans la mesure du possible, de tenir une classe virtuelle à distance, de continuer celle du mercredi

– dans ces temps-là quoi.

– Voilà, c'est ça, du moins pour les 15 premiers jours. Après on verra comment ça va évoluer.

2.2 L'utilisation des outils

La CPES 4 utilise dans l'entretien une grille d'auto-évaluation qu'elle a élaborée en s'inspirant d'exemples trouvés sur des sites professionnels. Au cours de la séance de préparation de la mise en situation de travail, elle a observé sa tutrice qui utilise également un outil de ce type comme support à l'entretien professionnel. Pour autant, elle n'est pas convaincue de la pertinence

de cette outil, qui, selon elle, donne une visée évaluative sommative à l'entretien professionnel, alors qu'il s'agit pour elle d'en faire un espace d'échange et de dialogue sur le travail, dans une perspective formative d'évolution des pratiques professionnelles, qui serait, pour elle, déconnectée d'une évaluation sommative de la pratique professionnelle (cf extrait récit ci-après). Cet outil la renvoie à son expérience antérieure d'AED. En tant qu'AED, elle a vécu ce type de grille d'auto-évaluation, sans qu'elle soit suivie d'un entretien professionnel, et cet outil ne faisait pas sens pour elle.

Extrait du récit de la CPES 4, en T1 (E1_1 ; AED Amélie)

La CPES explique qu'il s'agissait de sa première expérience professionnelle en matière d'entretien professionnel. Pour préparer cet entretien, elle a construit une grille d'auto-évaluation, en s'inspirant de divers outils trouvés sur des sites professionnels de vie scolaire. Au travers des situations professionnelles vécues, il s'agissait pour elle d'avoir un outil permettant à l'AED d'aborder « *les points forts et les axes à améliorer sans utiliser de termes négatifs* ». Elle précise qu'elle a préparé cette fiche-outil « *parce que ses tuteurs lui avaient conseillé de le faire* », mais qu'au fond, elle n'en ressentait pas le besoin et n'en percevait pas l'intérêt « *En fait, j'ai fait cette fiche-outil parce qu'on me conseille de la faire. (...) Alors que ça soit mon tuteur dans l'établissement ou à l'Inspé, on nous conseille de faire cette fiche, en discutant avec les collègues stagiaires ils font aussi. Sauf que pour l'instant, je n'arrive pas à en percevoir la bonne utilité (...) pour l'instant, ce n'est pas un outil qui me va, en tout cas je n'arrive pas à me l'approprier comme il faut* ». Elle explique qu'elle n'est pas à l'aise avec la notion d'évaluation induite par cette grille, elle souhaiterait l'utiliser davantage comme un repère en vue d'une évolution professionnelle « *En fait, c'est ce qui me dérange. C'est cette idée d'auto évaluation (...) Voilà cette idée de d'évaluer... enfin d'auto évaluation qui est au final une auto évaluation puisque ensuite, on fait un point sur ce qui est dit. Donc, c'est plutôt une évaluation pour moi et en fait je préférerais le voir comme une évolution dans le travail, en fait, dans les pratiques, dans le positionnement, et c'est-ce que j'ai essayé de faire là. Mais je ne suis pas encore satisfaite* ».

En T2, elle abandonne cet outil, avec lequel elle ne s'est pas sentie à l'aise, qui ne fait pas sens pour elle et qui ne semble pas convenir à sa conception de l'entretien professionnel. Elle s'émancipe ainsi de la pratique observée de la tutrice, pour trouver son propre style professionnel.

2.3 Synthèse de l'évolution de l'action de la CPES

La CPES 4 s'inscrit dans une démarche compréhensive du travail, sur l'ensemble du dispositif. Pour autant, en T1 les réponses de l'AED restent brèves et la CPES a parfois du mal à relancer pour amener l'AED à expliciter davantage son propos. En T1, la CPES 4 utilise une grille d'auto-évaluation, avec laquelle elle n'est pas très à l'aise. Elle passe rapidement en revue les items de la grille et questionne l'AED à partir de ces items, pour aborder des points qu'elle avait identifiés comme problématiques (l'accueil des nouveaux arrivants par exemple ou la communication au sein de l'équipe). Cette démarche s'accompagne d'une démarche évaluative, au travers de feed-back visant à rassurer les AED sur la qualité du travail fourni.

En T2, son action évolue nettement : d'une part, elle fait le choix de s'émanciper d'un outil qui ne lui convient pas, pour conduire l'entretien professionnel sans grille d'auto-évaluation ; d'autre part, ses modalités d'interaction verbales sont davantage structurées et structurantes. Dans un contexte de reprise du travail en présentiel suite à la période de confinement de mars 2020, la CPES conduit différemment l'entretien professionnel, de manière plus cadrée, pour expliquer les évolutions du travail et pour affirmer son positionnement de chef de service.

L'atteinte des buts apparaît en progression en T2 mais le sentiment de satisfaction demeure globalement mitigé (cf annexe 3, schémas narratifs pour la CPES 4)

Annexe 40 Analyse de l'évolution des pratiques : le cas de la CPES 5

1 Le traitement cognitif de la situation

1.1 Évolution des buts

En T1, les buts identifiés relèvent de trois catégories sur les cinq identifiées pour l'ensemble des CPES : des buts opérationnels, des buts ontologiques et des buts pratiques. Une prédominance des buts ontologiques est à relever en T1 (quatre buts sur les neuf exprimés). Le répertoire des buts s'élargit en T2 avec l'apparition de buts managériaux et en T3 avec l'apparition de buts évaluatifs. Au total, 13 buts différents sont exprimés par la CPES5 (tableau 29 infra).

Tableau 31 : Évolution des buts, CPES 5

	T1	T2	T3
Buts opérationnels	Faciliter l'expression de l'AED (E1_2)	Non relevé	Ouvrir un espace d'échange (E3_3)
Buts ontologiques	Soutenir et valoriser l'AED (E1_1 ; E1_2 ; E1_4) Soutenir la CPET dans la mission « Maison des lycéens » (E1_2) Tempérer les propos de sa tutrice (E1_1, E1_4)	Soutenir et valoriser l'AED (E2_1)	Veiller aux conditions de travail des AED (E3_1)
Buts managériaux	Non relevé	Prescrire le travail (E2_2) Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (E2_4)	Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (E3_1 ; E3_2) Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (E3_3)
Buts pratiques	Transmettre des savoirs professionnels (E1_2 ; E1_3)	Faire comprendre les finalités du travail (E2_2 ; E2_3)	Transmettre des savoirs professionnels (E3_2)
Buts évaluatifs	Non relevé	Non relevé	Évaluer le positionnement de l'AED, la maîtrise des procédures et gestes professionnels (E3_1 ; E3_2) S'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation (E3_3)

Peu de buts opérationnels sont relevés : deux visées sont exprimées en T1 et T3. En T1, il s'agit de « *faciliter l'expression de l'AED* » (E1_2), afin qu'il puisse faire part de ses difficultés et trouver ensemble des solutions. L'épisode deux, au cours duquel la CPES aborde le respect du règlement intérieur illustre cette visée :

Extrait récit de la CPES 5, en T1 (E1_2 ; AED Romuald)

« il y a cette problématique structurelle qui se pose, qui se pose à tous les AED, parce que les élèves stagnent dans les couloirs, les AED les font descendre, mais ils ne comprennent pas trop pourquoi... les couloirs ne sont pas... ne poussent pas à faire descendre les élèves... en fait personne ne comprend pourquoi on fait descendre les élèves... enfin si, on comprend en règle générale... ils font du bruit etc... mais on ne comprend pas pourquoi on n'aménage pas ces espaces pour qu'ils deviennent des espaces calmes, pour que les élèves puissent rester dans le calme plutôt que juste les faire descendre et ça ne marche pas, parce qu'en fait ils changent d'étage et comme il y a quatre étages, ce n'est pas possible ce n'est pas applicable... ». La CPES estime que demander aux AED de faire respecter une telle règle revient à les mettre en difficulté, aussi son objectif, au cours de cet épisode, c'est que l'AED puisse exprimer ses difficultés, afin de trouver ensemble des solutions.

En T3, la CPES modifie sa manière de conduire l'entretien, afin d'« ouvrir un espace d'échange et de dialogue » (E3_3), en fin d'entretien. Elle veut signaler ainsi à l'AED que le moment évaluatif et assez formel est achevé, et qu'un échange moins formel peut alors se dérouler :

Extrait récit de la CPES 5, en T3 (E3_3 ; AED Pascale)

La CPES explique que cet épisode concerne la fin de l'entretien. Cette fois-ci, elle a fait une synthèse, en fin d'entretien, des éléments abordés, tant les points positifs que les points négatifs à faire évoluer, pour ensuite laisser la parole à l'AED et voir s'il a autre chose à ajouter, une fois que le moment évaluatif est achevé. L'entretien évolue alors vers un temps d'échange moins formel. *« c'est un temps d'échange un petit peu plus informel, qui sort de l'entretien professionnel et qui bascule dans l'entretien d'échange AED CPE, mais qui n'est plus dans l'entretien d'évaluation de l'entretien pro (...) ça permet de mettre fin au temps d'évaluation et de permettre un échange un petit peu plus informel, voir si l'AED à quelque chose à ajouter »*

Les **butts ontologiques** sont prédominants en T1. Ils sont relatifs à la fois à l'AED et, de manière spécifique par rapport aux autres CPES, à la CPET. Rappelons qu'en T1, la CPES5 conduit l'entretien professionnel en co-animation avec sa tutrice. Les butts ontologiques relatifs à l'AED sont centrés sur le soutien et la valorisation de l'AED en T1. Ainsi, dans l'épisode suivant, la CPES souhaite valoriser les progrès accomplis par l'AED, alors que la CPET insiste davantage sur les dysfonctionnements :

Extrait du récit de la CPES 5, en T1 (E1_1 ; AED Romuald)

La CPES considère qu'il y a eu des progrès dans la réalisation de la gestion des retenues et si elle souhaite revenir aux débuts difficiles, c'est dans l'objectif de souligner les progrès accomplis : « Mon objectif était de rappeler que effectivement cela avait été compliquée en début d'année mais que là je voyais une amélioration, que je n'avais plus de retour de mes collègues sur le fait qu'il y avait des problèmes en retenue malgré le fait que parfois, ça reste compliqué à organiser... et pas que à cause de cet AED-là »

En T2 et T3, la CPES 5 conduit seule les entretiens professionnels. S'agissant des butts ontologiques, la visée de valorisation demeure stable en T2 tandis que la préoccupation de « Veiller aux conditions de travail des AED » apparaît en T3.

Les butts managériaux apparaissent en T2, alors que la CPES 5 conduit seule l'entretien professionnel. Une double visée est identifiée : une visée normative, pour « prescrire le travail » (E2_2) en rappelant le cadre de fonctionnement et une visée participative pour « associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service » (E2_4). L'extrait de récit infra illustre la visée normative. Dans cet épisode, la CPES5 évoque le fait que les AED échangent leurs postes sans en informer les CPE, ce qui constitue un problème récurrent au sein de l'équipe vie scolaire, malgré les rappels des CPE :

Extrait récit de la CPES 5, en T2 (E2_2 ; AED Lionel)

« Donc essayer de rappeler qu'on l'a déjà dit, en fait, et que ça commence à devenir pénible de le rappeler... Et tout en étant pas juste dans la répression, mais en expliquant pourquoi on a besoin de savoir où ils sont. Parce qu'en termes de responsabilité... Je parle surtout en termes de responsabilité. C'est parce qu'on a souvent des soucis dans l'établissement et on regarde quel AED était là à ce moment-là ». Elle essaye alors de rappeler les consignes données en réunion, et lui rappelle également qu'il y a eu un précédent portant sur la surveillance des élèves et qu'à ce moment-là, l'équipe a consulté la grille de service des AED pour identifier la personne responsable.

En T3, la visée participative demeure, mais la visée prescriptive évolue vers une visée compréhensive : il s'agit à présent pour la CPES de comprendre les difficultés rencontrées par les AED dans le travail, afin d'essayer de trouver une solution :

Extrait récit de la CPES 5, en T3 (E3_2 ; AED Pascale)

Au-delà de rappeler la nécessité de connaître ce document, la CPES essaie de comprendre pourquoi Pascale ne l'a pas lu « je fais attention à comprendre pourquoi elle ne l'a pas lu, donc c'est pour ça que je lui demande si elle sait se trouve le règlement intérieur, parce qu'on peut lui dire de lire, mais si elle ne sait pas où le trouver, ça sera plus compliqué ». La CPES explique qu'il s'agit là d'une évolution dans sa manière de faire : au début, elle était davantage dans le rappel à l'ordre et la prescription, et elle essaie désormais de comprendre pourquoi les AED n'effectuent pas le travail tel qu'il est demandé, pour pouvoir ensuite trouver une solution « effectivement, le fait de pouvoir conseiller l'AED, de se demander un petit peu plus pourquoi il ne fait pas les choses et de ne pas être uniquement dans la réponse « Il faudrait que vous fassiez » de lui dire, d'essayer de comprendre pourquoi il n'a pas fait et de lui expliquer pourquoi ça serait utile, c'est vrai que ça, ça vient au fur et à mesure. Avant, les premiers entretiens c'était vraiment « il faut que vous fassiez ». Et là c'est plus j'essaie de comprendre pourquoi vous ne le faites pas, et donc je vous donne une solution pour pouvoir le faire ».

Les buts pratiques sont présents, de manière significative, dès le T1. La CPES saisit l'occasion de ce temps de dialogue sur le travail pour « transmettre des savoirs professionnels » (E1_2 ; E1_3) et « transmettre des savoirs professionnels » (E1_2 ; E1_3). Ce but de transmission de savoirs professionnels demeure en T3.

Extrait récit de la CPES5, en T1 (E1_2 ; AED Romuald)

En apprenant que Romuald n'a même pas lu le règlement intérieur, la CPES et sa tutrice sont contrariées, mais en ayant en tête que son projet professionnel n'est pas lié à l'éducation nationale, la CPES s'engage alors dans une démarche d'explication, pour lui faire comprendre l'utilité de connaître le règlement intérieur pour exercer la fonction d'AED « là j'ai essayé d'expliquer pourquoi il devait lire et à quoi ça allait lui servir, lui dire que effectivement si on se base juste sur le bon sens, c'est très bien mais on voit vite les limites, que voilà ce sont des choses qui peuvent l'aider finalement. Et là je sens que Irène, elle bascule dans le côté finalement accompagnement aussi de cet AED-là, en lui expliquant comment on construit le règlement intérieur, qu'il est voté, et que ça permet vraiment un appui extérieur finalement au bon sens personnel ».

En T2, cette visée de transmission s'enrichit d'une visée compréhensive : il s'agit de « faire comprendre les finalités du travail » (E2_2 ; E2_3) pour lui donner du sens. Ainsi, sans que cela soit exprimé explicitement, l'entretien professionnel apparaît comme un temps de formation de l'AED.

Extrait récit de la CPES5, en T2 (E2_3 ; AED Lionel)

Elle veut faire prendre conscience à l'AED que le fait de faire des rondes surveillance n'est pas qu'une exigence sans fondement des CPE, et qu'il y a des enjeux en terme de sécurité des élèves et de responsabilités des AED : « pour lui faire comprendre que l'important c'est d'être à son poste (...) en lui faisant prendre conscience que le fait qu'il respecte pas son poste, ce n'est pas juste une lubie de CPE de "Il faut que l'AED fasse des tour bâtiments". C'est parce que on a des problèmes au quotidien et que si l'AED ne fait son tour bâtiment, ben les problèmes continuent de s'accumuler et sera toujours de sa responsabilité ».

Les buts évaluatifs ne sont exprimés qu'en T3 mais sont présents à chacun des épisodes significatifs relevés par la CPES. Cette apparition correspond à une évolution dans la manière de

conduire l'entretien professionnel, car en T3, la CPES fait une synthèse des éléments abordés durant l'entretien, pour « s'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation » (E3_3) :

Extrait récit de la CPES5, en T3 (E3_3 ; AED Pascale)

La CPES explique que cet épisode concerne la fin de l'entretien. Cette fois-ci, elle a fait une synthèse, en fin d'entretien, des éléments abordés, tant les points positifs que les points négatifs à faire évoluer, pour ensuite laisser la parole à l'AED et voir s'il a autre chose à ajouter, une fois que le moment évaluatif est achevé. (...). Elle n'avait pas pensé à le faire les fois précédentes, alors que ses collègues le font systématiquement et du coup, les entretiens précédents s'étaient arrêtés net, avec la fin de l'examen de la grille. L'objectif de cette synthèse est de s'assurer de l'accord AED/CPE sur l'évaluation faite et de signaler la fin du moment évaluatif pour ouvrir sur un échange plus informel. « Mon objectif, c'était de revenir sur tout cet entretien, qui a duré quand même presque une demi-heure, donc c'était de résumer et c'est aussi pour mettre fin au moment d'évaluation, voilà de dire voilà on a fini l'évaluation, on est d'accord sur ça, ça et ça, des choses positives, des choses négatives est-ce que vous avez quelque chose de plus à dire, comment vous projetez pour la suite ? ».

1.2 Évolution des jugements pragmatiques

14 jugements pragmatiques différents ont été identifiés dans les récits de pratiques de la CPES5, dont certains ont plusieurs occurrences (19 JP au total sont identifiés dans les récits de pratiques). Les JP exprimés par la CPES5 sont diversifiés et relèvent de huit catégories sur les neuf identifiées pour l'ensemble des CPES (tableau 30 infra). En T1, huit jugements pragmatiques sont exprimés, sur cinq catégories différentes : des JP opérationnels (2/14) ; des JP liés au travail collectif (1/14) ; des JP managériaux (2/14) ; des JP liés aux responsabilités des AED (1/14) ; des JP liés aux besoins des AED (2/14). Aucun jugement pragmatique lié à l'identité professionnelle des AED ou au contexte de travail n'est exprimé. Un seul JP lié au travail collectif est exprimé, et porte sur la difficulté à travailler au sein de l'équipe des CPE, du fait du cloisonnement dans le partage des dossiers à prendre en charge.

Tableau 32 : Évolution des jugements pragmatiques, CPES 5

Type de JP	T1	T2	T3
Opérationnels	L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles (E1_2) Il faut terminer sur une note positive pour soutenir la motivation des AED (E1_4)	Non relevé	L'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés (E3_1)
Contexte de travail	Non relevé	Non relevé	Non relevé
Travail collectif	Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE est difficile (E1_3)	Non relevé	Non relevé
Managériaux	les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (E1_1) Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel (E1_3)	Non relevé	les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (E3_3) autre modalité (E3_1)

Type de JP	T1	T2	T3
Posture de la CPES	Non relevé	Non relevé	En tant que chef de service il faut savoir se remettre en cause ((E3_2) Veiller au bien-être au travail des AED fait partie des responsabilités des CPE (E3_3)
Responsabilités des AED	La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves (E1_3)	La dimension éducative de la fonction des AED est essentielle, leur rôle ne se réduit pas à la surveillance des élèves (E2_3)	Non relevé
Identité professionnelle des AED	Non relevé	Non relevé	Non relevé
Besoins des AED	Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées (E1_2) Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (E1_3)	Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail (E2_1)	le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail (E3_1)
Posture de l'AED	Non relevé	Les AED doivent respecter les grilles de poste établies par les CPE, c'est un enjeu de sécurité des élèves (E2_2)	L'autorité de l'AED doit se fonder sur le cadre commun du règlement intérieur (E3_2)

Les jugements pragmatiques prédominants dans les récits de pratiques sont les JP managériaux (4/19). Ils traduisent une conception participative du management, qui reste stable aux trois temps du dispositif :

Extrait récit des pratiques CPES 5, en T1 (E1_1 ; AED Romuald)

Quand la tutrice aborde la question du protocole de gestion des retenues, la CPES saisit l'occasion de reprendre une place dans l'échange, en s'appuyant sur ce document, qu'elle connaît et maîtrise. Interrompant la CPET, la CPES intervient alors et précise la question :

« Alors où on les trouve ces sujets, dans l'hypothèse où il n'y aurait pas encore ce classeur, où on imprime des sujets d'avance ? Comme en début d'année, il n'y en avait pas? Où est-ce que vous seriez allé les chercher éventuellement? Ça peut arriver, par exemple, que tous les sujets aient été utilisés dans un classeur. On n'a pas pensé à refaire des photocopies. Dans cette situation-là, comment on fait ?

L'AED se recule sur sa chaise, prend quelques secondes de réflexion et répond :

Heu...Je ne sais pas...Je n'ai pas été confronté à ce problème là puisque j'avais toujours..., répond l'AED, d'un ton hésitant. (...) La CPES considère que comprendre ce qui pose problème à l'AED dans le travail demandé est essentiel, afin de trouver des solutions et s'assurer du bon fonctionnement du service, au-delà du simple rappel des exigences du travail. Elle attend, au cours de l'entretien professionnel, que l'AED puisse faire part de ses difficultés et le cas échéant, qu'il puisse indiquer les problèmes dans le fonctionnement du service. Elle estime que dans cet épisode, il ne s'agit plus vraiment d'un échange, mais davantage de reproches adressés à l'AED. La CPES n'est pas vraiment satisfaite de ce moment de l'entretien, car elle pense que le problème de compréhension du fonctionnement du système n'est pas résolu, pour l'AED.

La CPES conçoit l'entretien professionnel comme « *un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles* » (JP opérationnels, E1_2). Elle est en particulier attentive à soutenir la motivation de l'AED et considère qu'« *il faut terminer sur une note positive pour maintenir la motivation de l'AED* » (JP opérationnels, E1_4).

Les JP liés aux responsabilités des AED restent stables en T1 et T2 : au travers de ces JP, la CPES exprime sa conception de la fonction d'AED. Elle accorde une grande importance, dès le T1, à la dimension éducative de la fonction d'AED :

Extrait récit des pratiques de la CPES 5 en T1 (E1_3 ; AED Romuald)

Dans cet épisode, la CPES aborde la question des projets en lien avec la Maison des Lycéens, que les AED sont incités à développer. La CPES insiste :

- Là, en tout cas, dans cet entretien, on vous donne la possibilité de plutôt que de s'investir en prenant des décisions, qui on l'a vu, sont pas forcément positives, de changer de poste, de vous investir, en prenant des décisions pour proposer des projets avec les élèves.
- En lien avec nous.. , rappelle, en riant, la CPET
- Oui évidemment, répond l'AED

La CPES poursuit :

- Et en lien avec le projet d'établissement parce qu'il donne des axes et des pistes de réflexion. Dans le projet d'établissement, en fait, si vous voulez, il y a trois ou quatre axes vers lesquels l'établissement voudrait aller. En fait, voilà par exemple le développement de l'ENT, par exemple développement numérique, développement de l'écologie. Voilà, donc ça donne des pistes de réflexion dans lesquelles doivent être intégrés les projets qui sont proposés aussi dans un établissement. Donc le projet d'établissement, vous avez de la chance, il fait une page, il sera rapide à lire, mais ça peut donner des pistes déjà de réflexion.
- D'accord, dit l'AED.

La CPES essaie d'expliquer à l'AED la démarche de projet au sein d'un établissement scolaire, en lui faisant comprendre que ces projets doivent être en lien avec le projet d'établissement. Elle considère qu'il ne suffit pas de demander aux AED de monter des projets mais qu'il faut aussi les accompagner, leur donner des outils, les rassurer et les soutenir, ce qui n'a pas vraiment été fait par l'équipe des CPE. Pour la CPES, il est important de replacer les AED dans une position d'éducateur, d'adultes référents, qui sachent mobiliser leur connaissance des besoins des élèves pour mettre en place des projets éducatifs .

Dès le T1, les JP liés aux besoins des AED traduisent une attention à l'accompagnement professionnel des AED et le souci de donner du sens au travail (« *Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées* » (E1_2)).

Extrait récit des pratiques CPES 5, en T1 (E1_2 ; AED Romuald)

La CPET demande à l'AED :

- Vous appuyez sur quoi pour faire respecter une règle en fait ?
- Sur... la façon dont il faut se comporter, mais pas sur les règles.... Sur ce que vous me dites, ce qu'on sait des autres surveillants ou dans la logique des choses, quand c'est logique de se comporter de telle ou telle manière. Je veux dire, je n'ai pas besoin de le lire, le règlement intérieur pour savoir que s'il y a des élèves qui se battent, il faut que je les amène vous voir ou voir la direction. Pas simplement les séparer et leur dire « ne recommencez plus », explique l'AED

Le menton posé sur ses mains, la CPET écoute attentivement sa réponse, tout en le regardant, puis elle explique calmement :

- En fait, le règlement intérieur, c'est effectivement un peu...c'est la loi de l'établissement. Donc, que vous êtes censé faire appliquer. Donc effectivement, il faut s'appuyer dessus. C'est pas simplement du bon sens ou des valeurs qui vous sont propres. C'est aussi c'est quand même..... C'est aussi ce qui régit les règles de vie dans l'établissement.

Les bras croisés, la CPES écoute les interventions respectives de l'AED et la CPET, sans prendre part aux échanges, et observe leurs réactions. (...)

- L'AED reconnaît : J'aurais dû le lire, je le lirai...

La CPES intervient alors, pour expliciter la nécessité de lire le règlement intérieur :

- Et puis, cela permet aussi de s'appuyer... Enfin d'avoir une autorité autre que juste le statut, en fait. Parce que si on base notre autorité sur notre statut et sur notre bon sens, on en voit vite les limites, malheureusement. Et en tant que CPE, c'est pareil. Si on s'impose juste en tant que CPE et qu'on a décidé qu'aujourd'hui, il ne ferait pas ça, si on n'a pas les textes sur lesquels s'appuyer, si on n'a pas... Voilà une base légale, voilà le règlement intérieur, c'est quand même validé, on en voit vite le bout quoi...

La CPES sait que Romuald n'a pas pour projet de rester dans l'Éducation nationale de manière pérenne, ce qui explique en partie, pour elle, son manque de connaissance du système éducatif. Elle pense que le rappel à l'ordre et de la prescription ne suffisent pas pour que les AED modifient leur manière de faire, il faut qu'ils comprennent la finalité des tâches qui leur sont confiées. Pour elle, il est important que l'AED comprenne les enjeux du règlement intérieur, afin de pouvoir s'en saisir et être moins en difficulté dans sa pratique professionnelle, pour le reste de l'année. Aussi la CPES s'engage alors dans une démarche d'explication, pour lui faire comprendre l'utilité de connaître le règlement intérieur pour exercer la fonction d'AED. Elle fait attention au vocabulaire qu'elle emploie, pour rester compréhensible et accessible, en évitant le jargon « Éducation nationale », pour un AED qui ne maîtrise pas nécessairement tous les codes de l'Éducation nationale.

Les JP liés aux besoins des AED évoluent en T3, avec l'émergence de la préoccupation du bien-être des AED au travail, à l'occasion d'un contexte conflictuel au sein de l'équipe des AED, lié à la personnalité de l'une des AED :

Extrait récit des pratiques CPES 5, en T3 (E3_1 ; AED Pascale)

L'ambiance au sein du service est un peu inhabituelle : d'une part, l'établissement réouvre suite à une fermeture liée à un problème de canalisations, d'autre part, la CPES sait que le climat est assez tendu dans l'équipe, du fait d'un incident entre Pascale et une autre AED, qui s'est produit avant les vacances. Même si les CPED ont reçu Pascale, pour échanger avec elle suite à cet incident, la CPES ne l'a pas revue depuis le retour des vacances. Au-delà des objectifs habituels de l'entretien professionnel, elle veut donc revenir sur cet incident, pour savoir comment va Pascale. Cet incident entre AED a réellement perturbé l'équipe donc il lui paraît important d'y revenir au cours de l'entretien.

En T2 et T3, le répertoire des jugements pragmatiques s'enrichit. Les JP liés à la posture de l'AED apparaissent en T2, tandis que des JP liés à la posture de la CPES sont exprimés en T3. La préoccupation du bien-être des AED au travail apparaît également dans les JP liés à la posture de la CPES :

Extrait récit des pratiques CPES 5, en T3 (E3_3 ; AED Pascale)

Dans cet épisode, la CPES aborde le climat dégradé au sein de l'équipe des AED, suite à un incident avec l'une des AED :

- ça serait bien que ça s'améliore... enfin, je ne le dis pas à vous mais ça serait bien que dans la globalité, ça s'améliore les relations entre AED, parce que effectivement l'histoire qui s'est passée avant les vacances, je crois que ça pesait un peu sur tout le monde, ça va peser lourdement. Est-ce que vous auriez une idée de comment on pourrait resserrer un petit peu les liens de cette équipe et que ça se passe un petit peu mieux ? (...)

Au final, l'AED ne lui fait pas beaucoup de propositions, mais elle confirme néanmoins les idées avancées par la CPES. Cela permet ainsi à la CPES de tester et de valider des propositions imaginées par les CPE.

- OK ça marche, bon je prends note de ça. C'était quand même centré autour de Prune la tension ?
- Oui, confirme l'AED. La CPES insiste :
- il n'y a pas trop de problèmes avec les autres ?
- non, ça va
- OK d'accord. Je prends note de ça. Donc en globalité, c'est plutôt positif quand même .. et juste s'intéresser au texte de l'établissement, projet d'établissement, règlement intérieur, votre circulaire de mission, je pense que ça serait bien, même pour vous, pour l'année prochaine et après s'investir un petit peu plus dans les projets mais en globalité ça va, c'est positif, voilà. Merci.

En prononçant ces mots, la CPES regarde l'AED en souriant. L'AED remercie également puis elle regagne son poste au bureau de la vie scolaire. Cet incident entre les AED a réellement pesé sur l'ambiance

au sein du service, aussi il est important, pour la CPES, d'évaluer le climat de l'équipe vie scolaire et s'il est possible de l'améliorer. Elle considère qu'il est important de veiller à la sécurité psychique des AED, afin qu'ils se sentent bien au sein de l'équipe et d'éviter que l'un des membres de l'équipe soit source de crainte pour les autres.

Les JP liés à la posture de l'AED, qui apparaissent en T2, traduisent la conception de la fonction portée par la CPES, en complément des JP liés aux responsabilités des AED. La CPES5 accorde de l'importance à la manière dont les AED assument leurs responsabilités au regard de la sécurité des élèves (E2_2) et à la manière dont ils incarnent une autorité éducative, basée sur un cadre commun (E3_2). L'extrait infra illustre cette dernière préoccupation.

Extrait récit des pratiques CPES 5, en T3 (E3_2 ; AED Pascale)

La CPES passe rapidement sur ces items suivants, mais elle marque un arrêt sur « capacité à expliquer les règles » et interroge l'AED à ce propos :

- « Capacité à expliquer les règles ». Vous avez lu le règlement intérieur ou pas du tout ?

Au vu de la réponse de l'AED, en début d'entretien, concernant son positionnement en matière d'autorité, la CPES comprend que celle-ci est uniquement fondée sur du relationnel, ce que la CPES juge limité et insuffisant. Elle voudrait que les AED prennent davantage appui sur le règlement intérieur pour faire respecter les règles et asseoir leur autorité dans l'établissement. Aussi elle veut s'assurer que l'AED connaît le règlement intérieur.

- je ne l'ai pas lu par contre je le connais... , répond l'AED en riant, très à l'aise. Je sais que ce n'est pas la réponse que vous attendez, parce que vous m'avez mise en garde sur ça mais je préfère être honnête... c'est honnête, je ne l'ai pas lu mais après, j'étais dans ce lycée, donc je l'ai lu quand j'étais à l'époque du lycée...

1.3 Évolution des prises d'indices

La CPES 5 mobilise essentiellement des indices verbaux (huit sur les 14 prises d'indices identifiées, tableau 31 infra). Les indices para-verbaux mobilisés en T1 disparaissent en T2, tandis que les indices verbaux sont renforcés et qu'apparaissent les indices visuels. L'attention de la CPES semble ainsi se focaliser sur le contenu de l'échange, au travers des indices verbaux et sur des indices visuels traduisant l'état émotionnel de l'AED (les sourires, la posture corporelle). La prise d'indices se précise entre T1, T2 et T3, en devenant plus spécifique. Dans les indices verbaux, « l'accord » (ou le « désaccord ») de l'AED reste stable aux trois temps du dispositif, ce qui traduit l'attention de la CPES à l'adhésion de l'AED au regard de l'évaluation faite ou des propositions formulées. Cette recherche de consensus est complétée par une attention aux difficultés exprimées par l'AED, qui apparaît en T2 et demeure en T3.

Tableau 33 : Évolution des prises d'indices de la CPES 5, de T1 à T3

Type d'indices	T1	T2	T3
Visuels	Non relevé	Gestuelle et expression du visage (E2_1 ; E2_2) Sourires (E2_3)	Gestuelle (CPES5, E3_2)
Verbaux	Propositions (CPES5, E1_3) Désaccord (CPES5, E1_4)	Propositions (CPES5, E2_4) Accord (CPES5, E2_3) Thématiques abordées par l'AED (CPES5, E2_1)	Difficultés rencontrées par l'AED (CPES5, E3_2) Accord (CPES5, E3_1) Thématiques abordées par l'AED (CPES5, E3_3)
Para-verbaux	Rythme échange et état émotionnel de l'AED (CPES5, E1_1) autre modalité (CPES5, E1_2)	Non relevé	Non relevé

2 Évolution de l'action de la CPES

2.1 Évolution des modalités d'interaction verbales

Dès le T1, la CPES5 mobilise trois des quatre modalités d'interaction verbales identifiées la concernant (figure 28 infra).

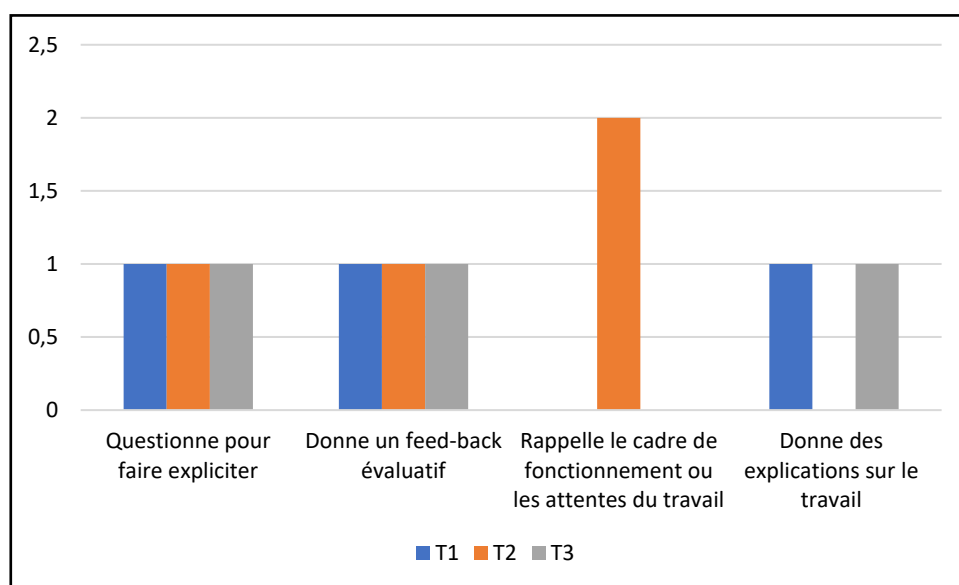


Figure 15-Evolution des modalités d'interaction verbales CPES 5, de T1 à T3

Elle s'inscrit dans une démarche compréhensive du travail, en *questionnant l'AED pour faire expliciter et préciser* :

Extrait récit des pratiques, en T1 (E1_1 ; AED Romuald)

Durant tout le temps de cet échange, qui se déroule sur un rythme assez rapide entre l'AED et la CPET, la CPES reste en retrait, et observe les réactions de la CPET et de l'AED qui se répondent mutuellement.

Quand la tutrice aborde la question du protocole de gestion des retenues, la CPES saisit l'occasion de reprendre une place dans l'échange, en s'appuyant sur ce document, qu'elle connaît et maîtrise. Interrompant la CPET, la CPES intervient alors et précise la question :

Alors où on les trouve ces sujets, dans l'hypothèse où il n'y aurait pas encore ce classeur, où on imprime des sujets d'avance ? Comme en début d'année, il n'y en avait pas ? Où est-ce que vous seriez allé les chercher éventuellement ? Ça peut arriver, par exemple, que tous les sujets aient été utilisés dans un classeur. On n'a pas pensé à refaire des photocopies. Dans cette situation-là, comment on fait ?

En T2 et T3, cette modalité de questionnement évolue vers une modalité davantage participative : au-delà de faire expliciter, il s'agit également de *solliciter des propositions* pour faire évoluer le service.

Extrait récit des pratiques, en T2 (E2_4 ; AED Lionel)

Dans cette fin d'entretien, la CPES souhaite que l'échange soit plus libre et que ce temps soit aussi l'occasion de préparer la rentrée prochaine. Elle savait que Lionel envisageait de passer le concours de CPE, mais comme l'entretien venait de montrer des lacunes dans la connaissance du système éducatif, elle souhaitait s'assurer de l'actualité de ce projet professionnel. Par ailleurs, questionner l'AED sur ce point permet également d'anticiper la campagne de recrutement à mettre en place pour la rentrée suivante. Une fois qu'elle a obtenu les informations dont elle avait besoin sur ces points, elle aborde alors le fonctionnement du service :

Bon, vous avez des questions a priori sur le service, sur des remarques à nous faire aussi, ou des remarques sur le service en général ?

Pas particulièrement....

L'AED semble être pris de court par cette demande, il se montre peu loquace dans un premier temps. Pour la CPES, il est important de recueillir l'avis des AED sur le fonctionnement du service et les outils proposés par les CPE, car ce sont eux qui les utilisent quotidiennement, ils sont donc les mieux placés pour en faire un retour critique, voire faire des propositions d'évolution. Aussi, même si l'AED s'exprime peu, la CPES insiste :

Sur l'organisation du service est-ce que nous, on n'aurait peut-être pas vu des choses qui pourraient s'améliorer et que vous auriez des propositions à nous faire, peut-être ?

La CPES considère que les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches professionnelles qui leur sont confiées (jugement pragmatique), aussi, au cours de l'EP, dès le T1, elle *donne des explications sur le travail* (E1_3, E3_2).

Dans l'extrait présenté infra, la CPES aborde la question des projets éducatifs qui pourraient être mis en place par les AED :

Extrait récit des pratiques, en T1 (E1_3 ; AED Romuald)

La CPES propose à l'AED :

- Mais ce serait bien de faire, sans parler peut-être de réunion parce que c'est peut-être compliqué matériellement à organiser, de faire un groupe de discussion, peut-être entre les AED de la MDL.
- Oui, on monte un groupe de discussion.
- Nous, on a des outils à vous proposer pour, pourquoi pas, faire un sondage en ligne. Parce que, peut-être effectivement, voter dans une urne, on sait que c'est compliqué. Pourquoi pas voilà, créer un sondage en ligne, on affiche le lien à la Maison des lycéens.. Voilà c'est des choses qui peuvent être mises en place, mais c'est... Là, on vous le demande, du coup, de vous le prendre en charge, d'organiser, de ne plus être juste surveillant, mais d'être assistant d'éducation, dit la CPES, d'un ton plus ferme
- Non, ça peut-être.. Mais après je pense qu'un système avec une urne ou un truc comme ça, marcherait mieux, répond l'AED
- Mais pourquoi pas !

L'AED explique :

- Je les vois mal se dire le soir chez eux, je vais aller sur l'ENT.. Certains le feront. Je pense qu'il y en aurait encore plus qui le ferait, si ils avaient juste à noter sur un bout de papier une idée quand ils sont à la MDL, au moment où du coup...

La CPES poursuit :

- Où ils viennent acheter des boissons, des machins, hop ils mettent un papier, tac et après on organise le dépouillement. Mais ça, il faudrait que...on aimerait bien que ça vienne en tout cas, des assistants d'éducation et pas des surveillants. C'est aussi ça qu'on essaie de transmettre dans cet entretien. C'est que nous on a embauché des assistants d'éducation, des gens qui sont capables de repérer des élèves qui sont en difficulté, qui sont capables de repérer des élèves absents et qui sont capables, dans des choses un peu plus positives, de proposer des projets et pas juste être surveillant, et y être passif, juste à faire respecter des règles et classer des papiers. C'est pas le plus intéressant, il me semble, dans le métier.
- Non, non, mais voilà.

La CPES insiste :

- Là, en tout cas, dans cet entretien, on vous donne la possibilité de plutôt que de s'investir en prenant des décisions, qui on l'a vu, sont pas forcément positives, de changer de poste, de vous investir, en prenant des décisions pour proposer des projets avec les élèves (...) Et en lien avec le projet d'établissement parce qu'il donne des axes et des pistes de réflexion. Dans le projet d'établissement, en fait, si vous voulez, il y a trois ou quatre axes vers lesquels l'établissement voudrait aller. En fait, voilà par exemple le développement de l'ENT, par exemple développement numérique, développement de l'écologie. Voilà, donc ça donne des pistes de réflexion dans lesquelles doivent être intégrés les projets qui sont proposés aussi dans un établissement. Donc le projet d'établissement, vous avez de la chance, il fait une page, il sera rapide à lire, mais ça peut donner des pistes déjà de réflexion.

Cette démarche s'accompagne d'une visée évaluative, car dès le T1, la CPES 5 *donne un feed-back évaluatif à l'AED*. En T1, l'objectif de ce feed-back est de tempérer les propos de sa tutrice, qui insiste sur les insuffisances dans l'accomplissement de certaines tâches, alors que la CPES considère que des progrès ont été réalisés ; aussi elle met en avant les points de progrès et les leviers identifiés dans l'entretien, ce dont rend compte l'extrait de récit ci-après.

Extrait récit des pratiques, en T1 (E1_4 ; AED Romuald)

L'entretien arrive à son terme, tous les thèmes de la grille ayant été abordés.

Se penchant vers l'AED, la CPET lui demande :

- Qu'est-ce qui vous a semblé le plus difficile quand vous...quand tu es arrivé ?
L'AED prend quelques secondes de réflexion, puis il répond, sur un ton hésitant :
- Ce qui m'a semblé le plus difficile.... Il n'y a rien qui m'a semblé particulièrement compliqué. Après si je dois trouver un truc un petit peu plus difficile que le reste.... Je dirais de bien faire comprendre aux élèves que qu'on peut rigoler avec eux, qu'on peut discuter avec eux quand la situation, le contexte s'y prête, mais qu'on n'est pas leurs amis. Ce n'est pas parce qu'on rigole avec eux et qu'on n'est pas beaucoup plus âgé qu'eux que de suite ils peuvent voir en nous des amis ou des personnes avec qui ils peuvent rigoler. Et du coup, sans s'en rendre compte, ne pas respecter autant que ce qu'ils devraient, notre fonction. Je dirais c'est le plus dur, mais j'ai.....
- Mais ça maintenant vous l'avez remarqué, vous arrivez un peu plus à mettre cette distance, dit la CPES (...)
La CPET poursuit :
- Pas encore...Il y a des choses qui sont encore pas maîtrisées, qui sont en cours de maîtrise, il y a des choses qui sont bien maîtrisées, mais on n'est pas dans...On n'est pas dans une excellence ou quelque chose qui va de soi et qui roule. Voilà.
La CPES intervient alors :
- Mais là, je pense que en ayant fait l'entretien, en ayant rempli cette grille, on vous a peut-être donné des clés sur des pistes d'amélioration. Lire la circulaire des AED, lire le projet d'établissement, le règlement intérieur, ça déjà là, c'est impératif, dans la journée il faut que ce soit lu quoi... Honnêtement, c'est vraiment impératif pour vous et pour votre sécurité en tant qu'AED donc...

En T2 et T3, la démarche est modifiée car la visée de ce feed-back évaluatif évolue : la CPES veut s'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation, ce qui lui permet, le cas échéant, d'adapter la conduite de l'entretien.

Extrait récit des pratiques, en T3 (E3_1 ; AED Pascale)

Durant tout le temps où l'AED parle, la CPES reste silencieuse, ponctue parfois par des « hm hm », pour inciter à poursuivre ; elle prend également quelques notes. Quand l'AED semble avoir achevé son propos, la CPES reprend les propos de l'AED pour exposer sa propre évaluation :

- OK. Alors effectivement votre évaluation globale, ça rejoint un petit peu ce que nous on pensait en tant que CPE : effectivement au niveau des outils, vous maîtrisez, vous avez compris l'outil informatique, Pronote effectivement ça se passe très bien. Au niveau de la vie scolaire ça se passe très bien, l'AP vous prenez des initiatives, quand même un petit peu, pour faire des fiches de révision avec les élèves et tout ça. Donc ça c'est quand même plutôt positif.
La CPES marque un petit temps d'hésitation, puis elle enchaîne, d'un ton assuré :
- Après par contre, effectivement on avait un petit peu la même vision que vous concernant la prise d'initiative, l'autonomie. On sent que c'est un petit peu plus difficile pour l'instant. Par exemple, je vois le vendredi quand vous êtes toute seule en vie scolaire, parfois c'est un petit peu compliqué mais c'est quand même mieux qu'en début d'année on voit une évolution donc c'est quand même plutôt positif. Voilà après « *s'intégrer dans l'équipe* »...heu ça va mieux là ou pas ? Parce que c'était compliqué avant les vacances...

Les démarches compréhensive et évaluative demeurent présentes sur l'ensemble du dispositif, en revanche une visée normative se manifeste en T2, lors du premier entretien professionnel conduit en autonomie par la CPES.

Extrait récit des pratiques, en T2 (E2_2 ; AED Lionel)

- Vous êtes souvent en étude ou pas ?
- Sur le planning oui, en réalité, non. Puisque je n'ai pas de travail personnel à faire, je change souvent avec ceux qui ont besoin d'études, mais aussi parce que je préfère être en vie sco, aux absences.
- D'accord. Et ça, vous l'avez fait remonter à la CPE responsable des EDT ?, demande la CPES.
La CPES s'attendait à ce que cette question émerge dans l'entretien. Elle savait que cela allait être un moment un peu plus compliqué de l'entretien car il fallait qu'elle aborde le problème des échanges de postes entre AED. Les AED ont tendance à échanger leurs postes, en fonction de leurs préférences sur tel ou tel poste, sans en informer au préalable les CPE, ce qui pose ensuite des problèmes de responsabilité, au regard de la surveillance des élèves.
Un peu gêné, l'AED sourit et répond :
 - Alors je le dis quand on échange du temps, la plupart du temps mais pas tout le temps. Sinon, je ne crois pas que je l'ai fait remarquer à Mme X.
 - D'accord. Ça, ça serait bien, peut-être, de le cadrer un peu plus, par contre, parce qu'on vous l'a expliqué en début d'année.., rappelle la CPES
L'AED l'interrompt et se justifie :
 - Je sais que je l'avais dit en début d'année et elle m'avait dit on essaie d'équilibrer les emplois du temps de chacun pour que pas que vous ayez tous la même chose. Je pense que c'est pas modifié sur tout le planning....
La CPES l'écoute, puis elle insiste, d'un ton ferme :
 - Mais moi je parle surtout en termes de responsabilité, le problème, c'est que si c'est pas acté dans votre emploi du temps, en fait, que vous n'êtes pas à un endroit-là. S'il y a un souci là et si après on vous demande des comptes, ce sera vous, qui étiez, normalement, à ce moment-là, donc ça c'est vrai entre guillemets un peu problématique et donc recadrer un peu plus.. Juste, signalez à Mme X que vous avez fait une interversion de service parce que c'est toutes les semaines la même chose, je suppose ?

En T3, cette modalité d'interaction verbale disparaît pour laisser la place à la modalité « *Donne des explications sur le travail* », dans une visée formative.

2.1.1 L'utilisation des outils

La conduite d'entretien professionnel avec les AED est une pratique habituelle de l'équipe des CPE. Aussi, une procédure commune, reposant sur l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation des compétences des AED, existe au sein de l'équipe depuis plusieurs années. Cette grille a été élaborée à partir des missions et compétences attendues d'un AED et adaptée au contexte spécifique de travail de l'établissement. La CPES 5 utilise cet outil, aux trois temps du dispositif, sans le modifier. Lors de la séance de préparation du premier entretien professionnel, la CPET a présenté l'outil à la CPES et en a explicité la finalité. Cette grille est renseignée par l'AED et les CPE en amont de l'évaluation et sert de support au dialogue lors de l'entretien :

Alors en fait il y a un fonctionnement qui est mis en place dans le lycée depuis plusieurs années déjà, donc il y a des grilles d'entretiens qui sont déjà préétablies déjà depuis plusieurs années. Donc avec Irène on a déjà fait le débrief de prendre connaissance de cette grille d'entretien, comment elle a été construite, pourquoi... (...)c'est quand même... pas protocolisé... mais il y a quand même un déroulé type d'entretien, que j'ai l'impression qu'on a réussi à réutiliser dans l'entretien pro, que l'on a conduit en co-intervention. (entretien post séance, CPES 5).

En début d'entretien, la CPES propose d'abord à l'AED de faire un bilan global de son auto-évaluation, ce qui lui permet d'identifier, le cas échéant, des points à aborder dans l'entretien

qu'elle n'aurait pas repéré en amont et d'adapter sa conduite de l'entretien. Ce temps est également l'occasion de confronter sa vision de l'évaluation de l'AED avec son auto évaluation.

Extrait récit des pratiques, en T3 (E3_1 ; AED Pascale)

La CPES explique que le début se déroule toujours de la même manière ; elle « demande à l'AED comment il se positionne lui, s'il a réussi à remplir la grille » et puis elle demande à l'AED d'explicitier son auto-évaluation avant de faire part de la sienne. En début d'entretien, la parole est ainsi plutôt laissée à l'AED « *Donc le début de cet entretien, c'était la mécanique de l'entretien professionnel habituel plus un petit peu revenir sur ce qui s'était passé avant les vacances* ». Aussi, quand l'AED évoque l'item relatif à l'intégration dans l'équipe, elle profite de l'occasion pour revenir sur ce sujet et lui demande, explicitement, si « s'intégrer dans l'équipe, ça va mieux ou pas ? ». (...) Dans cette première phase durant laquelle l'AED présente et commente son auto-évaluation, la CPES fait particulièrement attention à la concordance entre cette auto-évaluation et la sienne, ce qui l'aide à adapter sa manière de conduire la suite de l'entretien. Si les évaluations concordent, « *l'entretien va normalement se passer parce que on est d'accord sur l'évaluation* ». La CPES explique que ce premier temps de l'entretien est important car cela lui permet d'adapter le déroulé de l'entretien, en repérant la manière dont l'AED se positionne dans son travail, les difficultés sur lesquelles l'AED a buté et qu'il faudra aborder dans l'entretien « *C'est savoir vraiment si il y a des gros points à explorer pendant l'entretien* ».

Puis, ce temps d'échange étant achevé, les différents items sont passés en revue, de manière linéaire. En T3, sa manière de conclure l'entretien professionnel évolue. Alors qu'en T2, elle avait mis fin à l'entretien à l'issue de l'examen linéaire de la grille, en T3, elle synthétise les éléments essentiels de l'entretien, pour s'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation et pour ouvrir sur un échange moins formel, sur des ponts qui n'auraient pas été évoqués durant l'entretien.

Extrait récit des pratiques, en T3 (E3_3 ; AED Pascale)

Cette fois-ci, la CPES a fait une synthèse, en fin d'entretien, des éléments abordés, tant les points positifs que les points négatifs à faire évoluer, pour ensuite laisser la parole à l'AED et voir s'il a autre chose à ajouter, une fois que le moment évaluatif est achevé. L'entretien évolue alors vers un temps d'échange moins formel. « *c'est un temps d'échange un petit peu plus informel, qui sort de l'entretien professionnel et qui bascule dans l'entretien d'échange AED CPE, mais qui n'est plus dans l'entretien d'évaluation de l'entretien pro* ». Elle trouve que « *c'est bien, parce que ça permet de clôturer, de revenir un peu sur les choses, de se remettre d'accord avec l'AED, et ça permet finalement d'enchaîner sur quelque chose moins formel* ». Elle n'avait pas pensé à le faire les fois précédentes, alors que ses collègues le font systématiquement et du coup, les entretiens précédents s'étaient arrêtés net, avec la fin de l'examen de la grille. L'objectif de cette synthèse est de s'assurer de l'accord AED/CPE sur l'évaluation faite et de signaler la fin du moment évaluatif pour ouvrir sur un échange plus informel. « *Mon objectif, c'était de revenir sur tout cet entretien, qui a duré quand même presque une demi-heure, donc c'était de résumer et c'est aussi pour mettre fin au moment d'évaluation, voilà de dire voilà on a fini l'évaluation, on est d'accord sur ça ça et ça, des choses positives, des choses négatives est-ce que vous avez quelque chose de plus à dire, comment vous projetez pour la suite ? (..) ça permet de mettre fin au temps d'évaluation et de permettre un échange un petit peu plus informel, voir si l'AED à quelque chose à ajouter* ».

Ainsi en T1 et T2, la conduite de l'entretien professionnel apparaît fortement pilotée par l'utilisation de l'outil. En T3, la CPES s'en émancipe sur le dernier temps de l'entretien pour assouplir un cadre qui lui paraît formel.

2.1.2 Synthèse de l'évolution de l'action de la CPES5

Dès le T1, la CPES5 mobilise trois des quatre modalités d'interaction verbales identifiées la concernant. Elle s'inscrit dans une démarche compréhensive du travail, en *questionnant l'AED pour faire expliciter et préciser*. Pour conduire l'entretien, elle s'appuie sur une grille relative aux missions et compétences attendues d'un AED. Il s'agit d'un outil élaboré par l'équipe des CPE, et utilisé habituellement lors de la campagne annuelle d'entretiens professionnels, qui constitue une habitude de l'équipe. Cette grille est renseignée par l'AED et les CPE en amont de l'évaluation et sert de support au dialogue lors de l'entretien.

En début d'entretien, la CPES propose d'abord à l'AED de faire un bilan global de son auto-évaluation, ce qui lui permet d'identifier, le cas échéant, des points à aborder dans l'entretien qu'elle n'aurait pas repéré en amont et d'adapter sa conduite de l'entretien. Ce temps est également l'occasion de confronter sa vision de l'évaluation de l'AED avec son auto évaluation. Puis, ce temps d'échange étant achevé, les différents items sont passés en revue, de manière linéaire.

En T2 et T3, le questionnement évolue vers une modalité plus participative, qui laisse davantage la parole à l'AED : au-delà de faire expliciter, la CPES *sollicite également des propositions des AED pour faire évoluer le service.*

La CPES considère que les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches professionnelles qui leur sont confiées (jugement pragmatique), aussi, au cours de l'EP, dès le T1, elle *donne des explications sur le travail (E1_3, E3_2)*. Cette démarche s'accompagne d'une visée évaluative, car dès le T1, la CPES *5 donne un feed-back évaluatif à l'AED*. La visée de ce feed-back évaluatif évolue au cours du dispositif. En T1, l'objectif de ce feed-back est de tempérer les propos de sa tutrice, qui insiste sur les insuffisances dans l'accomplissement de certaines tâches, alors que la CPES considère que des progrès ont été réalisés. En T2 et T3, sa manière de conduire l'entretien évolue : au travers de ce feed-back évaluatif, la CPES veut s'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation. Alors qu'en T2, elle avait mis fin à l'entretien à l'issue de l'examen linéaire de la grille, en T3, elle synthétise les éléments essentiels de l'entretien, pour s'assurer de l'accord de l'AED sur l'évaluation et pour ouvrir sur un échange moins formel, sur des points qui n'auraient pas été évoqués durant l'entretien. Ainsi en T1 et T2, la conduite semble fortement pilotée par l'utilisation de l'outil. En T3, la CPES s'en émancipe sur le dernier temps de l'entretien pour assouplir un cadre qui lui paraît formel.

Les visées compréhensive et évaluative sont présentes sur le dispositif, en revanche une visée normative se manifeste en T2, lors du premier entretien professionnel conduit en autonomie par la CPES. En T3, cette modalité d'interaction verbale disparaît pour laisser la place à la modalité « *donne des explications sur le travail* », dans une visée formative.

L'atteinte des buts et le sentiment de satisfaction progressent au cours du dispositif : en T1, l'atteinte des bus est partielle, alors qu'en T2 et T3 la CPES considère qu'elle atteint son but, la plupart du temps (cf annexe 4, schémas narratifs de la CPES 5).

Annexe 41 Analyse de l'évolution des pratiques : le cas de la CPES 6

3 Le traitement cognitif de la situation

3.1 Évolution des buts

11 buts différents sont exprimés par la CPES 5 sur l'ensemble du dispositif, dont certains ont plusieurs occurrences sur le dispositif, sur un total de 23 buts exprimés (tableau 32 infra). Dès le T1, la CPES6 poursuit des buts multiples dans l'entretien professionnel, recouvrant quatre des cinq catégories de buts identifiées pour l'ensemble des CPES. Aucun but évaluatif n'a été relevé dans les récits de la CPES.

Tableau 34 : Évolution des buts CPES 6, de T1 à T3

	T1	T2	T3
Buts opérationnels	Ouvrir un espace d'échange (E1_1 ; E1_3) Faciliter l'expression de l'AED (E1_2) Conserver la maîtrise du déroulé de l'entretien (E1_4)	Ouvrir un espace d'échange (E2_1)	Ouvrir un espace d'échange (E3_2 ; E3_3) Faciliter l'expression de l'AED (E3_1)
Buts ontologiques	Veiller aux conditions de travail des AED (E1_1) Accompagner les AED dans leur projet professionnel (E1_3) Soutenir et valoriser l'AED (E1_4)	Veiller aux conditions de travail des AED (E2_1) Accompagner les AED dans leur projet professionnel (E2_4)	Accompagner les AED dans leur projet professionnel (E3_3)
Buts managériaux	Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (E1_2) Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (E1_3)	Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (E2_1) Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (E2_2)	Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (E3_1 ; E3_2)
Buts pratiques	Faire évoluer les pratiques (E1_2)	Expliquer le travail (E2_4)	Faire comprendre les finalités du travail (E3_2)
Buts évaluatifs	Non relevé	Non relevé	Non relevé

La CPES souhaite faire de l'entretien professionnel un temps d'échange sur le travail. Aussi, elle est attentive aux conditions de déroulement de l'entretien. S'agissant des **buts opérationnels**, elle veut « *ouvrir un espace d'échange* » (E1_1) et « *faciliter l'expression de l'AED* » (E1_2) :

Extrait récit de la CPES6 (E1_1 ; AED Thomas).

Dans ce premier temps de l'entretien, la CPES veut mettre l'AED en confiance ; elle connaît Thomas depuis quelques mois et sait qu'il est de caractère timide, elle pense que la situation peut le mettre mal à l'aise « *mon intention première, quand je reçois Thomas ce matin-là, c'est de le mettre à l'aise, parce que Thomas est un garçon très timide, c'est le premier trait de caractère qu'on voit chez lui. On travaille avec lui depuis décembre, et c'est vrai que c'est un garçon très timide. Donc mon intention première c'est vraiment de le mettre à l'aise, je ne voulais pas qu'il soit mal à l'aise durant cet entretien, qui, je pense, allait durer un moment donc je le mets à l'aise dès le début* ».

Ces objectifs restent stables en T2 et T3. Les **but**s ontologiques portent, dès le T1, sur trois dimensions : il s'agit à la fois de « *veiller aux conditions de travail des AED* » (E1_1), de les « *soutenir et de les valoriser* » (E1_4) et de les « *accompagner dans leur projet professionnel* » (E1_3).

Extrait récit de la CPES6 (E1_1 ; AED Thomas)

Elle sait qu'il y a des tensions dans l'équipe, aussi elle veut s'assurer que l'AED ne subit pas ces tensions et qu'il se sent bien dans son travail « *mon objectif c'était de savoir comment il allait, comment il avait vécu ces 3,4 premiers mois, comment il se sentait dans ce travail, dans ce collège, dans cette équipe. C'était vraiment de faire un premier point, un bilan sur le ressenti de la personne dans sa fonction (...) je sais qu'il peut y avoir des tensions dans cette équipe, je pense que je voulais être certaine qu'il ne subissait pas ces tensions et ce qu'il pouvait se passer dans l'équipe, je voulais être sûre que ça se passait bien, et que surtout qu'il puisse me le dire si ça ne se passait pas bien, et s'il était en difficulté au niveau du travail en équipe avec les autres AED* »

Cette préoccupation du bien-être au travail des AED dépasse le contexte de la crise sanitaire du COVID-19 et apparaît comme un élément constitutif de sa conception du chef de service :

Extrait récit de la CPES6 (E2_1 ; AED Elise).

La CPES explique qu'en début d'entretien, elle « *prend la parole spontanément* », pour expliquer à l'AED la finalité de l'entretien et lui donne la parole pour qu'elle exprime son ressenti de son expérience professionnelle de l'année « *pourquoi on est là et ensuite je lui demande comment elle s'est sentie cette année, donc je différencie bien le début de l'année de ce moment-là de crise sanitaire et je lui demande comment elle s'est sentie sur les postes, dans son travail au sein de l'équipe, et je la laisse parler (...) si un AED me confie qu'il n'est pas bien, pour moi le but c'est qu'il sorte de l'entretien en se sentant apaisé, écouté, entendu et en ayant l'impression qu'on va faire en sorte que ça change pour cette personne. Qu'il ne revienne pas le lendemain avec les mêmes difficultés en tout cas* ».

En T3, l'attention au soutien de la motivation des AED apparaît. La préoccupation de l'accompagnement des AED dans leur projet professionnel est présente aux trois temps du dispositif. Ces buts ontologiques témoignent de la conception du rôle de chef de service portée par la CPES, un chef de service attentive aux conditions de travail des AED et soutenante dans leur travail.

Dès le T1, les buts managériaux exprimés traduisent une visée compréhensive du travail, alliée à une visée participative dans le management de l'équipe vie scolaire. Ces visées restent stables sur la durée du dispositif. L'extrait présenté infra témoigne de la perspective compréhensive dans le travail :

Extrait récit de la CPES6 (E1_1 ; AED Thomas)

En évoquant le poste de surveillance dans la cour, l'AED lui confie qu'il s'agit du moins stressant pour lui ; aussi la CPES rebondit sur ces propos pour questionner l'AED et comprendre ce qui le stresse en étude « *là du coup il verbalise le stress, donc je lui demande s'il y a des postes dans lequel il se sent stressé et c'est là qu'il me reparle de l'étude, donc on y vient. Et je lui demande qu'est-ce qui le stresse en étude (...) Elle poursuit son questionnement pour comprendre comment l'AED s'y prend pour l'entrée en étude et la mise au travail des élèves, pour identifier ce qui pose problème à l'AED et lui permettre de le verbaliser « je cherche à le faire verbaliser ce qui lui pose vraiment souci en étude »* ».

Cette visée compréhensive, pour identifier ce qui pose problème aux AED dans le travail est associée à une visée transformatrice, au travers des buts pratiques exprimés. Ainsi, en T1, il s'agit de « *faire évoluer les pratiques* ». Les buts pratiques évoluent ensuite en T2 et T3 en devenant plus

spécifiques : en T2, la CPES cherche à « *expliquer le travail* », en expliquant à l'AED comment réaliser les tâches professionnelles. Elle a d'ailleurs le sentiment que ses conseils ne sont pas entendus par l'AED, et qu'ils ne suffiront pas à faire évoluer ses pratiques. Aussi, en T3, son objectif se spécifie davantage : au-delà de « faire faire », elle cherche à « *faire comprendre les finalités du travail* ». Il y a donc une évolution qualitative dans le registre des buts relatifs aux AED, du « faire » à « faire comprendre les enjeux du travail ».

Extrait récit de la CPES6 (E3_2 ; AED Arnaud)

L'objectif de la CPES, dans ce passage, est de faire prendre conscience à l'AED de l'importance de sa mission, de sa responsabilité et de son engagement professionnel, en tant qu'AED et des conséquences professionnelles de son attitude de retrait durant le confinement « *Moi j'ai surtout voulu montrer que ça n'était pas du tout professionnel et que sa fonction d'AED, même si c'est quelque chose qu'il fait à côté de ces études qui lui rapportent que 300 € par mois, parce qu'il est à quart temps, ça n'est pas un métier, même s'il l'appelle comme ça dans l'entretien à plusieurs reprises, et ça je le sais très bien. Mais j'avais envie de lui faire comprendre, ce que je lui avais déjà dit avant par téléphone, à plusieurs reprises, ce n'est pas du tout professionnel le comportement qu'il a eu, et que nous ça nous pose problème, et que plus tard ça peut lui poser encore plus de souci, que là pour le coup ça passait, mais que si ça avait été, que si on devait refaire la même chose et qu'il agissait de la même manière, ça pose vraiment souci (...)* D'un côté j'ai envie qu'il considère sa fonction comme quelque chose d'important, voilà il a signé un contrat, j'ai vraiment voulu insister là-dessus sur ses obligations et en fait lui faire prendre conscience que c'est déjà une première expérience »

3.2 Évolution des jugements pragmatiques

15 jugements pragmatiques différents sont exprimés au total, dont certains ont plusieurs occurrences (soit 20 jugements pragmatiques exprimés au total). Les JP les plus représentés dans le discours de la CPES sont les JP opérationnels (6/20) et les JP liés aux besoins des AED (6/20). Il faut relever qu'aucun JP liés au contexte de travail ou à l'identité professionnelle des AED n'est exprimé (tableau 33 infra).

Tableau 35 : Évolution des jugements pragmatiques CPES 6, de T1 à T3

Catégorie de JP	T1	T2	T3
Opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP est une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun (CPES6, E1_3) - L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles qui requière écoute et sincérité (CPES6, E1_4) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés (CPES6, E2_1) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles qui requière écoute et sincérité (CPES6, E3_1 ; E3_2) - L'EP peut être une épreuve (CPES6, E3_3)
Contexte de travail	- Non relevé	- Non relevé	- Non relevé
Travail collectif	- Non relevé	- La cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante (CPES6, E2_2)	- Non relevé

Catégorie de JP	T1	T2	T3
Managériaux	– Non relevé	– Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel (CPES6, E2_4) – Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service (CPES6, E2_2)	– Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel (CPES6, E3_3)
Posture de la CPES	– Non relevé	– L'action des CPE auprès des AED a un effet sur le climat de travail dans l'équipe et sur la qualité de la prise en charge des élèves (CPES6, E2_1) – En tant que chef de service il faut savoir se remettre en cause (CPES6, E2_3)	– Non relevé
Responsabilités des AED	– Les AED ont un rôle d'accompagnement des élèves dans leur travail (CPES6, E1_2)	– Non relevé	– Non relevé
Identité professionnelle des AED	– Non relevé	– Non relevé	– Non relevé
Besoins des AED	– Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (CPES6, E1_2) – Le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail (CPES6, E1_1)	– Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (CPES6, E2_3)	– Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées (CPES6, E3_1) – Les AED ont besoin de soutien et de motivation dans leur travail (CPES6, E3_3)
Posture de l'AED	– Intervenir en étude pour ramener le calme peut discréditer l'autorité des AED (CPES6, E1_2)	– Non relevé	– Non relevé

En T1, le répertoire des jugements pragmatiques est relativement restreint, centré autour des JP opérationnels et des JP liés aux AED (JP liés aux besoins des AED, aux responsabilités des AED et à la posture de l'AED). Les JP liés à la CPES, ou au travail collectif n'apparaissent qu'en T2. Un déplacement peut ainsi être observé entre T1, T2 et T3, de la professionnalité des AED (JP

liés aux besoins des AED, aux responsabilités des AED et à la posture de l'AED), à celle de la CPES. La figure infra rend compte de cette évolution.

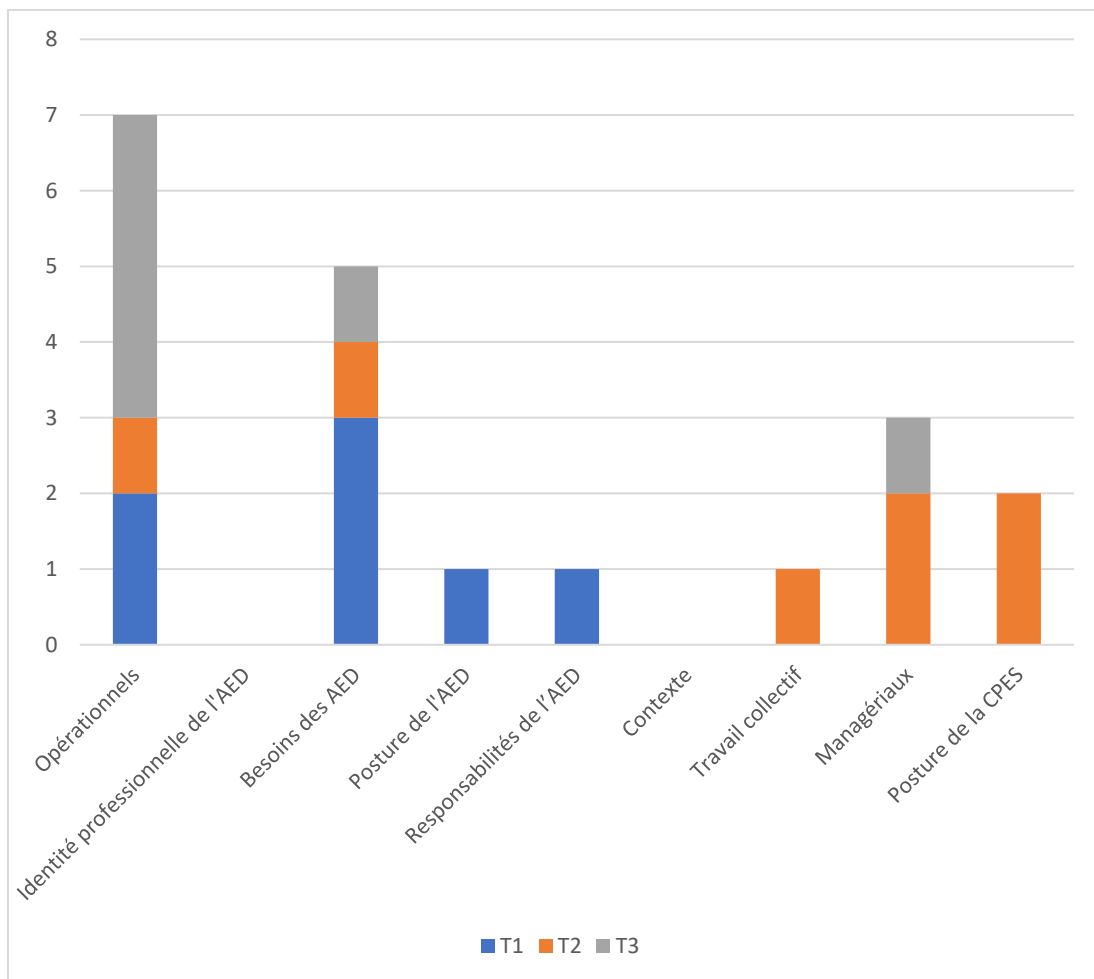


Figure 16-Evolution des jugements pragmatiques, CPES 6, de T1 à T3

Les JP opérationnels exprimés traduisent une conception de l'entretien professionnel comme « *temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles* », qui doit « *permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés* » (E2_1). La CPES6 conçoit ce temps comme une parenthèse, « *un moment d'échange rare* », qui permet de se poser pour parler du travail, dans un quotidien professionnel rythmé par les urgences et les imprévus. Cette conception reste stable sur l'ensemble du dispositif.

Extrait récit des pratiques CPES 6 (E1_4 ; AED Thomas)

La lecture de la grille achevée, l'AED n'ayant plus rien à ajouter, la CPES met fin à l'entretien professionnel. La CPES est déçue de ce dernier temps, et de son utilisation de la grille d'auto-évaluation en guise d'outil de conclusion. Elle ne s'est pas du tout sentie à l'aise, car n'ayant pas participé à son élaboration, elle ne maîtrisait pas suffisamment l'outil et ne comprenait pas le sens de certains passages. Elle trouve qu'elle l'a balayée trop rapidement et que cela n'avait pas véritablement permis d'ouvrir le dialogue avec l'AED, pour qu'il puisse exprimer son ressenti vis-à-vis de son travail au collègue. Pour elle, **l'entretien professionnel est un moment d'échange rare**, qui permet de prendre un temps pour parler du travail, ce qui n'est pas toujours possible dans le quotidien, de créer un lien entre CPE et AED en apprenant à mieux se connaître. Elle considère que ce temps doit permettre de **faire un bilan de la pratique professionnelle de l'AED, d'évaluer le ressenti de l'AED et son positionnement dans les différentes tâches professionnelles**. C'est un temps qui **permet d'ouvrir un dialogue entre CPE et AED, à la fois pour que les CPE puissent faire un retour sur le travail accompli et pour que les AED puissent livrer ce qu'ils souhaitent dire sur le travail**.

La CPES 6 accorde de l'importance à « *l'écoute et la sincérité dans les échanges* » (E1_4 ; E3_1 ; E3_2), l'EP étant « *une rencontre avec l'AED, qui prend en compte l'individualité de chacun* » :

Extrait récit des pratiques (E1_4 ; AED Thomas)

La CPES est déçue de ce dernier temps, et de son utilisation de la grille d'auto-évaluation en guise d'outil de conclusion. Elle ne s'est pas du tout sentie à l'aise, car n'ayant pas participé à son élaboration, elle ne maîtrisait pas suffisamment l'outil et ne comprenait pas le sens de certains passages. Elle trouve qu'elle l'a balayée trop rapidement et que cela n'avait pas véritablement permis d'ouvrir le dialogue avec l'AED, pour qu'il puisse exprimer son ressenti vis-à-vis de son travail au collègue. Pour elle, l'entretien professionnel est un moment d'échange rare, qui permet de prendre un temps pour parler du travail, ce qui n'est pas toujours possible dans le quotidien, de créer un lien entre CPE et AED en apprenant à mieux se connaître. Elle considère que ce temps doit permettre de faire un bilan de la pratique professionnelle de l'AED, d'évaluer le ressenti de l'AED et son positionnement dans les différentes tâches professionnelles. C'est un temps qui permet d'ouvrir un dialogue entre CPE et AED, à la fois pour que les CPE puissent faire un retour sur le travail accompli et pour que les AED puissent livrer ce qu'ils souhaitent dire sur le travail.

La préoccupation du soutien de la motivation des AED apparaît en T3 « *il faut terminer sur une note positive pour soutenir la motivation des AED* » (E3_3). Ainsi, à l'issue du dispositif, la CPES6 porte une conception compréhensive de l'EP centrée sur l'AED et la prise en compte des difficultés rencontrées dans le travail.

Les JP relatifs aux responsabilités des AED et à la posture de l'AED témoignent de la conception de la fonction d'AED portée par la CPES. Dès le T1, la CPES accorde une importance à la dimension éducative de la fonction. Ainsi, un épisode du premier entretien est consacré à l'encadrement des élèves en étude, à l'accompagnement de leur travail personnel sur ce temps et aux difficultés rencontrées par l'AED dans cette tâche professionnelle :

Extrait récit des pratiques (E1_4 ; AED Thomas)

La CPES s'attendait à ce que l'AED évoque la gestion de l'étude comme une difficulté, car elle avait remarqué, depuis quelques semaines qu'il criait beaucoup en étude. Elle est même intervenue, un jour, pour faire baisser le niveau sonore. Ce type d'intervention de sa part en étude lui pose un dilemme, et elle ne le fait que ponctuellement : d'une part, elle ne veut pas discréditer l'autorité de l'AED en intervenant ainsi en étude pour ramener le calme ; d'autre part, quand l'AED est visiblement débordé par son étude, **elle est inquiète pour la sécurité des élèves et la qualité du cadre de travail qui leur est offert**. Il est important, pour la CPES, **d'accompagner les AED dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles**, afin que les AED soient à l'aise dans leur travail et ne redoutent pas certains postes. Pour elle, il s'agit de rassurer l'AED mais il s'agit également d'un enjeu de sécurité et de qualité des conditions de travail des élèves

Les JP liés aux besoins des AED traduisent la conception formative portée par la CPES dans l'entretien professionnel. En effet, la CPES 6 considère que « *Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles* » (CPES6,

E1_1 ; E2_3 ; E3_1). Ainsi, en T1, dans l'épisode 2 relatif à l'étude, la CPES prend le temps de comprendre ce qui pose problème à l'AED dans cette tâche professionnelle qu'il semble redouter (cf extrait de récit des pratiques supra). Cette conception, exprimée dès le T1, reste stable aux trois temps du dispositif.

Ce positionnement explicite relatif à l'accompagnement professionnel des AED est complété, dès le T1, par une attention au bien-être des AED au travail. La CPES considère que « *le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail* » (CPES6, E1_1) :

Extrait récit des pratiques CPES 6 en T1 (E1_1 ; AED Thomas)

L'AED développe peu ses réponses, aussi la CPES précise ses questions, pour creuser un peu, tant du point de vue du travail au sein de l'équipe qu'avec les CPE.

- D'accord. ... vous vous êtes senti rapidement bien dans cette fonction ou c'était difficile de trouver le positionnement, je ne sais pas... ?
- Heu..... me positionner par rapport aux élèves, je pense c'est difficile, parce que à cinq ans près, j'ai le même âge que les élèves, pour les quatrièmes et les troisièmes, du coup c'est compliqué de ne pas rentrer dans un jeu d'amitié, tout ça. Du coup, il faut bien mettre les distances, tout ça c'est assez compliqué, surtout pour moi parce que j'ai quasiment le même âge qu'eux..
- Et là, vous trouvez que ça va mieux maintenant avec le temps ?
- Oui, ça va beaucoup mieux.
- D'accord, très bien. Dans l'équipe vous me dites que l'intégration, etc. ça a été ? demande la CPES

La CPES sait qu'il y a des tensions dans l'équipe, aussi elle veut s'assurer que l'AED ne subit pas ces tensions et qu'il se sent bien dans son travail au collège. La CPES accorde une attention particulière au bien-être des AED au travail, à leurs conditions de travail ; elle pense que les AED ne peuvent effectuer correctement leur travail s'il y a des tensions au sein de l'équipe. Son expérience personnelle d'AED, qui l'a confrontée à une mauvaise ambiance de travail la rend particulièrement sensible à ce point, car elle a pu en constater les effets sur son propre travail. Si un AED ne se sent pas bien dans l'équipe, le CPE doit intervenir rapidement.

En T3, un déplacement dans le registre des jugements pragmatiques peut être observé, car les JP liés aux besoins des AED évoluent en se spécifiant : la CPES considère qu'au-delà d'être « *accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles* », « *les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées* ».

Extrait récit des pratiques CPES 6 en T3 (E3_1 ; AED Arnaud)

- Il n'y a pas des... des choses que vous trouvez difficiles, ou non réalisables, des choses comme ça ? Sur le fonctionnement quotidien, les postes, l'anticipation etc. ?
- Heu...De tête... non je ne crois pas. À part peut-être des fois... mais c'est pour chipoter, quand à 17 heures j'étais en étude deux et qu'il fallait qu'à 17 heures j'aie ouvert le portail. Mais généralement quand c'est connu, il y a un collègue qui va ouvrir le portail le temps que je vide l'étude, quand j'avais étude deux parce que ce n'était pas non plus tout le temps.
- Comme l'AED lui répond que tout va bien, sans détailler ses réponses, la CPES pose des questions complémentaires sur le détail du travail, pour aider l'AED à expliciter son vécu et à approfondir ses réponses :
- d'accord. Et au niveau de l'ambiance dans l'équipe, avec les collègues, la manière de travailler ensemble, etc. ? (...)

Dans cette première partie de l'entretien, la CPES a repris la question que son tuteur pose systématiquement, en demandant à l'AED si des choses lui semblent irréalisables dans les tâches demandées par les CPE. Les CPE sont confrontés à une difficulté dans le management de l'équipe, qui n'effectue pas les tâches demandées par les CPE de manière satisfaisante, aussi elle cherche à comprendre ce qui peut poser problème dans l'effectuation du travail, pour faire évoluer leur manière de faire, le cas échéant. La CPES estime que globalement, ce qui est demandé aux AED n'est pas compliqué mais elle pense que les AED ne perçoivent pas les enjeux éducatifs la finalité des différents postes de travail. Elle pense qu'il y a un problème de communication entre les AED et les CPE, depuis longtemps et que de mauvaises habitudes de travail se sont ancrées, sans que les CPE les rectifient. Elle pense qu'il a manqué, de la part des CPE, une explicitation des finalités de chaque poste de travail, au-delà de la simple description des tâches à effectuer.

3.3 Évolution des prises d'indices

L'analyse des prises d'indices (tableau 34 infra) révèle que le T1, la CPES 6 mobilise un faisceau assez large d'indices, dans les trois catégories identifiées (indices visuels, para-verbaux et verbaux). Les indices visuels et para-verbaux demeurent relativement stables ; ils traduisent l'attention à l'état émotionnel de l'AED durant l'entretien (sourire, gestuelle, ton). L'attention aux thématiques abordées par l'AED, révélatrices des problématiques rencontrées par les AED dans leur travail est présente aux trois temps du dispositif. Au-delà de la recherche d'un consensus, la CPES est attentive, en T3, aux difficultés ou inquiétudes exprimées par l'AED, confirmant ainsi son attention à la qualité de vie au travail des AED.

Tableau 36 : Évolution des prises d'indices CPES 6, de T1 à T3

Catégorie d'indices	T1	T2	T3
Visuels	gestuelle et regard (CPES6, E1_1) sourires AED (CPES6, E1_4)	gestuelle (CPES6, E2_1)	gestuelle et regard (CPES6, E3_2) expressions du visage (CPES6, E3_1)
Verbaux	thématiques abordées par l'AED (CPES6, E1_1 ; E1_3) accord (CPES6, E1_2)	thématiques abordées par l'AED (CPES6, E2_3) désaccord (CPES6, E2_2) propositions (CPES6, E2_4) inquiétudes/difficultés (CPES6, E2_1)	thématiques abordées par l'AED (CPES6, E3_3) non classé (CPES6, E3_1)
Para-verbaux	rythme de l'échange et état émotionnel de l'AED (CPES6, E1_4) longueur des réponses (CPES6, E1_1)	état émotionnel de l'AED (CPES6, E2_1)	état émotionnel (CPES6, E3_2) longueur des réponses de l'AED (CPES6, E3_3)

4 Évolution de l'action de la CPES

4.1 Évolution des modalités d'interaction verbales

La CPES 6 mobilise trois types de modalités d'interactions verbales, sur les cinq identifiées pour l'ensemble des CPES : *questionne pour faire expliciter, donne un feed-back évaluatif, donne des explications sur le travail.*

En T1, le questionnement est très présent dans les modalités d'interactions verbales mobilisées. La CPES *questionne pour faire expliciter*, et s'inscrit ainsi dans une démarche compréhensive du travail. Cette modalité est très présente en T1, mobilisée quasiment à chaque épisode.

Extrait récit des pratiques CPES 6 en T1 (E1_1 ; AED Thomas).

L'AED développe peu ses réponses, aussi la CPES précise ses questions, pour creuser un peu, tant du point de vue du travail au sein de l'équipe qu'avec les CPE.

- D'accord. Au début c'était... vous vous êtes senti rapidement bien dans cette fonction ou c'était difficile de trouver le positionnement, je ne sais pas... ?
- Heu..... me positionner par rapport aux élèves, je pense c'est difficile, parce que à cinq ans près, j'ai le même âge que les élèves, pour les quatrièmes et les troisièmes, du coup c'est compliqué de ne pas rentrer dans un jeu d'amitié, tout ça. Du coup, il faut bien mettre les distances, tout ça c'est assez compliqué, surtout pour moi parce que j'ai quasiment le même âge qu'eux..
- Et là, vous trouvez que ça va mieux maintenant avec le temps ?
- Oui, ça va beaucoup mieux.
- D'accord, très bien. Dans l'équipe vous me dites que l'intégration, etc. ça a été ? demande la CPES

La CPES sait qu'il y a des tensions dans l'équipe, aussi elle veut s'assurer que l'AED ne subit pas ces tensions et qu'il se sent bien dans son travail au collège. La CPES accorde une attention particulière au bien-être des AED au travail, à leurs conditions de travail ; elle pense que les AED ne peuvent effectuer correctement leur travail s'il y a des tensions au sein de l'équipe

Une démarche évaluative est également présente dès le T1, car la CPES *donne un feed-back évaluatif.*

Extrait récit des pratiques, CPES6 (E1_4 ; AED Thomas).

La CPES poursuit la lecture de la grille, sur un rythme assez rapide, et avec un ton monocorde :

- « *Communication avec le reste de l'équipe vie scolaire AED, CPE, capacité à travailler en équipe* ». Et alors ?
L'AED rit, un peu gêné, sans rien dire.
- Sur un ton ferme, la CPES poursuit :
- très satisfaisant, il n'y a pas de souci. Non, tout ce qu'on vous demande vous le fait très bien, j'ai l'impression qu'avec vos collègues ça va, bon bah alors... je ne sais pas... à moins est-ce que je me trompe mais...
- Non, non, répond rapidement l'AED, d'un ton absent.
- CPES : « *Être conscient de ses responsabilités, prise d'initiative* ». Satisfaisant. Vous n'avez pas de remarques à faire ?
L'AED semble se réveiller et demande :
- C'était quoi ? j'ai oublié ?
La CPES répète :
CPES : « *Être conscient de ses responsabilités prises d'initiative, sécurité des élèves* ». Sans lui laisser le temps de répondre, elle poursuit :
- Moi je pense que vous êtes conscient de vos responsabilités, après peut-être ne pas hésiter à prendre plus d'initiative, mais c'est ce qu'on disait l'anticipation, après la sécurité, je sais que les élèves sont en sécurité avec vous, il n'y a pas de souci. « *Investissement dans le suivi des élèves absence étude surveillées, études encadrées* ». Satisfaisant. Après vous faites beaucoup de soutien, vous. Vous vous investissez, vous vous investissez quand même. « *Devoir encadrés* », ça ne concerne que Élise et Camille. Après j'ai l'impression que vous faites bien attention quand vous êtes au bureau aussi si les élèves ont été souvent absents ou pas, j'ai l'impression que vous êtes assez investi et assez carré donc ça c'est bien. « *Accueil bienveillance des élèves et des familles en vie scolaire* ». C'est vrai qu'on n'a pas parlé de l'accueil des familles... comment... comment vous le gérez ça ? Vous êtes à l'aise avec ça ?
- Oui ça je n'ai pas de problème, je n'ai pas eu encore de cas où on vient m'agresser directement à la vie scolaire.

En T2, la modalité évaluative est renforcée, car elle est mobilisée lors de trois épisodes sur quatre. Une démarche formative apparaît, car la CPES *donne des explications sur le travail*. Cette démarche est induite par l'évolution des conditions de travail, du fait de mise en œuvre du protocole sanitaire lié à la crise du COVID-19.

Extrait récit de la CPES 6 (E2_4 ; AED Elise).

L'entretien touche à sa fin ; Le deuxième objectif de la CPES à ce moment-là est d'expliquer à l'AED la nouvelle organisation de son travail à distance, car c'est elle qui est en charge de ce dossier ; elle le maîtrise donc mieux que le CPET. Aussi, elle prend la parole :

- pour la suite... donc vous restez à la maison pour l'instant. Nous ce que l'on va faire... Nous on a établi une liste des sixièmes cinquièmes et qui ont été identifiés par les PP²⁴ comme étant des élèves un petit peu en difficulté et qui ont eu vraiment eu du mal à réagir à rendre les travaux etc... il y a pas mal de ces élèves... il y a quelques-uns de ces élèves qui reviennent au collège mais il y en pas mal qui ne reviennent pas donc du coup je pense que moi je vais un petit peu faire le tri là-dedans et je pense que je vais vous donner des élèves à suivre en soutien.
- alors justement c'est ce que je disais à Stéphane, lui ne sait pas mais vous vous savez parce qu'on l'a fait ensemble, la classe virtuelle, on a fait des visios comme ça est-ce que vous pouvez me montrer comment je crée des visios avec eux ? demande l'AED
- oui, oui je vous montrerai.
- (...)
- moi les cinquièmes je les appelle toutes les semaines, je les ai au téléphone mais bon c'est pas simple...
- mais il faut peut-être pas leur laisser le choix en fait, convenir d'un rendez-vous virtuel c'est autre chose qu'un échange téléphonique. Un échange téléphonique, ils peuvent être en train de faire autre chose... Vous allez me dire devant l'ordinateur aussi mais ça n'est pas pareil aussi et puis voilà il y a ce rendez-vous qui va..., explique la CPES

Le CPET, qui était resté silencieux et en retrait de l'échange jusqu'alors intervient pour confirmer :

²⁴ Professeurs principaux

- on a un exemple de l'élève n'était pas du tout prêt à poursuivre ne serait-ce qu'un échange téléphonique sur comment ça va, les difficultés etc. par contre dès qu'il y a eu la visio...Océane par exemple ça fonctionne très bien. La CPES renchérit :
- et elle attend ce rendez-vous etc. Donc je vous ferai passer une liste de quelques élèves. Là vous en avez quatre c'est ça ?
- j'en ai cinq mais je n'ai pas de suivi, les parents me disent que tout va bien, qu'ils n'ont pas besoin de moi
- oui je vais essayer de vous en mettre un peu plus comme vous êtes à temps plein là de toute façon, il y a vous et Nathan qui est en télétravail... je vais vous donner des élèves en fonction de votre quotité horaire... après je ne vais pas vous mettre cent élèves en suivi ne vous inquiétez pas, précise la CPES, en riant
- oui, je ne travaille pas la nuit ! répond l'AED en riant également
- Après vous pouvez en avoir une dizaine. Après si vous faites des tirs groupés c'est très bien aussi
- après oui si je veux faire des visios comme ça serait sympa je pense pour eux, même
- oui vous pouvez faire un groupe sixièmes cinquièmes c'est très bien

En T3, les modalités d'interaction verbales sont focalisées autour du questionnement d'explicitation (2 occurrences) et du feed-back évaluatif (1 occurrence).

La figure infra synthétise cette évolution.

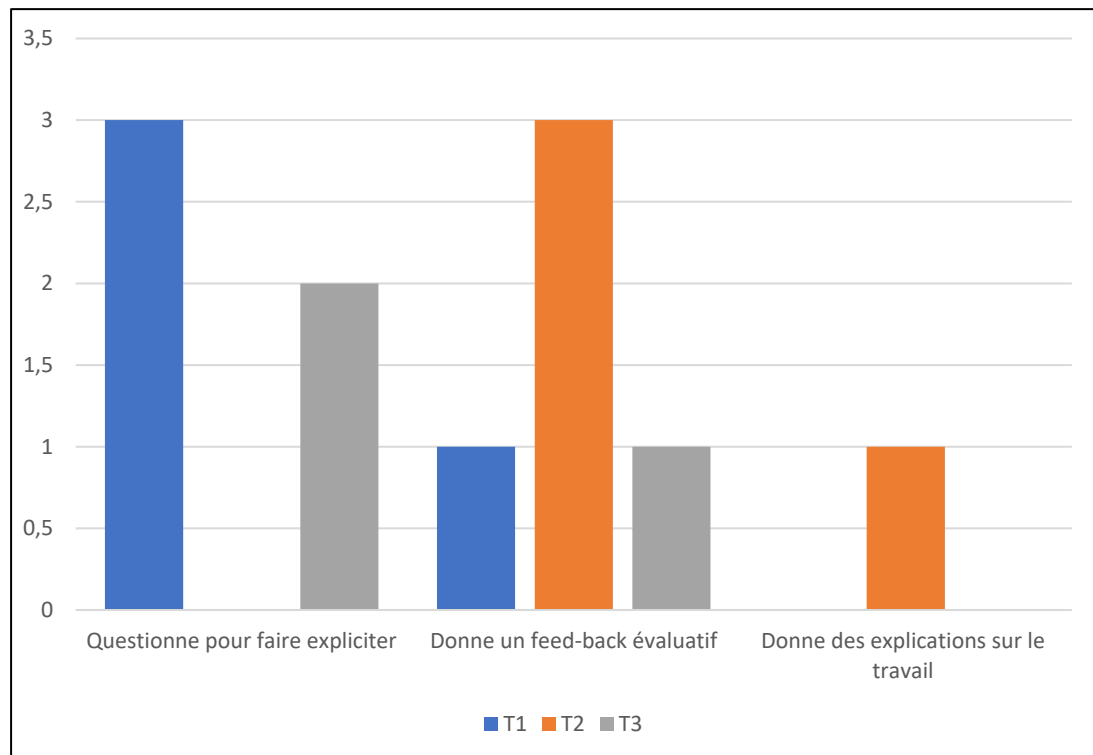


Figure 17-Evolution des modalités d'interaction verbales, CPES6

4.2 L'utilisation des outils

A l'instar de son tuteur, la CPES6 utilise plusieurs documents pour conduire l'entretien professionnel :

- un document qui décrit le travail, au travers des différents postes à occuper. Ce document permet à la CPES de passer en revue toutes les dimensions de l'activité de l'AED.

- une grille d'évaluation de la maîtrise des compétences attendues d'un AED. Les objectifs de progrès à atteindre sont également mentionnés sur cette grille.
- l'emploi du temps hebdomadaire de l'AED, qui donne une visibilité des différents postes occupés et de leur enchaînement sur la semaine.

Ces documents, en décrivant le travail et sa mise en œuvre concrète pour l'AED concernés, contribuent à donner davantage de matérialité à l'objet de l'entretien professionnel, le travail quotidien de l'assistant d'éducation.

A la différence des autres CPES, la CPES6 ne s'appuie pas sur la grille d'auto-évaluation pour conduire l'entretien. Elle débute l'entretien par une question ouverte, afin que l'AED fasse un bilan de sa pratique professionnelle. Elle poursuit en balayant les différents postes occupés par l'AED, en cherchant à comprendre comment l'AED se situe dans son travail dans ces différents postes, les difficultés rencontrées, le cas échéant. La grille d'évaluation est utilisée en synthèse de l'entretien, comme un support qui permet de faire la synthèse des points abordés durant l'entretien professionnel.

La CPES n'a pas modifié ces outils, et en T1, elle les utilise « *par mimétisme* », à la manière de son tuteur, dont elle a observé la pratique lors de la première séance de FEST. Mais elle n'est pas à l'aise avec l'utilisation de cet outil, dont le sens lui échappe parfois :

c'est un peu du mimétisme. J'ai vu Sylvain faire comme ça... quand Sylvain a fait j'ai trouvé que c'était très adapté, que ça marchait bien en tout cas de finir l'entretien en reprenant cette fiche. Et du coup j'essaie en fait de faire pareil, c'est-à-dire utiliser l'outil qu'on leur a donné en faisant en sorte que ça conclut et que ça reprenne l'ensemble de ce qu'on a dit depuis le début de l'entretien. Et en fait, je ne suis pas du tout à l'aise... déjà c'est une grille que Sylvain a construite lui-même, donc moi je la connais moins, je la maîtrise moins, je l'ai lue avant de faire l'entretien mais il y a des encadrés qui ne me parlent pas forcément... tout de suite, je ne vois pas forcément à quoi ça fait allusion si je devais le refaire, la grille d'auto-évaluation, je ne l'utiliserais pas en conclusion, parce que du coup je l'ai rapidement balayée et je n'ai pas trouvé qu'on s'appuyait énormément sur le ressenti de l'AED (...)

Il faudrait que je réfléchisse à une autre manière d'utiliser, je trouve qu'elle n'est pas assez... déjà c'est un outil qu'on leur donne en amont et qu'on leur demande de remplir, donc c'est un outil assez personnel pour eux, et du coup de l'utiliser en fin d'entretien rapidement comme ça je trouve ça dommage. Et en plus là, je n'étais pas assez à l'aise avec l'outil, j'essaie de reprendre les choses etc. mais j'ai du mal (extrait entretien post, T1, CPES 6).

En T3, sa manière d'utiliser la grille d'évaluation évolue un peu. La CPES mobilise davantage cet outil au cours de l'entretien, pour aborder explicitement les points de désaccords, quand elle en constate, entre son évaluation et celle de l'AED :

Ensuite peut-être moi lui faire part des remarques que j'ai à lui faire, tout ça en ayant cette grille d'auto-évaluation sous les yeux pour pouvoir aussi rebondir par rapport à lui sa propre vision de son travail et ses propres remarques qu'il avait écrit dans les commentaires sur le côté. Voilà c'est ça le déroulé, et ensuite on termine en demandant les suites à envisager, que ce soit au niveau des suites professionnelles au niveau du collègue ou alors des aspirations d'études (extrait entretien post, T3, CPES 6).

4.3 Synthèse de l'évolution de l'action de la CPES

En T1, la CPES 6 mobilise essentiellement deux modalités d'interaction verbale : elle *questionne l'AED pour faire expliciter* (les difficultés rencontrées, le ressenti sur le travail, le bilan de son expérience etc...) et elle *donne un feed-back évaluatif* sur le travail. Elle s'inscrit ainsi dans une démarche compréhensive au regard du travail, doublée d'une visée évaluative.

Pour conduire l'entretien, elle utilise deux types de documents, en suivant la pratique de son tuteur : des documents qui décrivent le travail de l'AED, et contribuent ainsi à donner davantage de matérialité au contenu des échanges ; une grille d'évaluation des compétences attendues d'un AED. Contrairement à la pratique des autres CPES, cette grille d'évaluation n'est pas mobilisée comme fil conducteur de l'entretien, mais sert de synthèse en fin d'entretien. En début d'entretien, elle demande à l'AED de faire un bilan de sa pratique professionnelle.

La démarche évaluative devient plus présente en T2 et demeure en T3. Une démarche formative apparaît en T3, dans le contexte de la crise sanitaire du COVID-19, pour préparer le retour au travail en présentiel, suite à la période de travail à distance généralisé de mars à mai 2020.

En T3, sa manière d'utiliser la grille d'évaluation évolue un peu. La CPES mobilise davantage cet outil au cours de l'entretien, pour aborder explicitement les points de discordance, quand elle en constate, entre son évaluation et celle de l'AED.

Ainsi, à l'issue du dispositif, la CPES ne mobilise que trois des cinq modalités d'interaction identifiées pour l'ensemble des CPES. Il n'est pas relevé de modalité participative, visant à associer les AED à l'évolution du service, ni de modalité relevant d'une posture d'écoute plus passive (*écoute et prend des notes*). Le questionnement d'explicitation demeure très présent, à un rythme assez soutenu.

L'atteinte des buts et le sentiment de satisfaction progressent au cours du dispositif (annexe 5, Schémas narratifs CPES 6) : en T1, l'atteinte des buts est partielle, le sentiment de satisfaction mitigé, alors qu'en T2 et T3 la CPES considère, la plupart du temps, qu'elle atteint son but. Le sentiment de stress ou de malaise des débuts a disparu en T3.

Annexe 42 Tableau de contingence des récits de pratique des CPES

Sur le dossier en ligne, fichier Tableau de contingence récits.

Annexe 43 Test d'indépendance du Chi2 entre la configuration de tutorat et les buts

Modalité tutorat / buts opérationnels

Résultats

chi	1.85596836875246
p	0.602831974762289

Valeurs observées

nom_col	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non	total
tuteur_etab	5	3	1	13	22
tuteur_hetab	6	1	2	19	28
total	11	4	3	32	50

Valeurs théoriques

nom_col	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non	total
tuteur_etab	4.84	1.76	1.32	14.08	22
tuteur_hetab	6.16	2.24	1.68	17.92	28
total	11	4	3	32	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non
tuteur_etab	0.11	1.3	-0.38	-0.64
tuteur_hetab	-0.11	-1.3	0.38	0.64

Pourcentages en ligne

nom_col	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non	total
tuteur_etab	22.73	13.64	4.55	59.09	100.01
tuteur_hetab	21.43	3.57	7.14	67.86	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non
tuteur_etab	45.45	75	33.33	40.62
tuteur_hetab	54.55	25	66.67	59.38
total	100	100	100	100

Modalité tutorat / buts ontologiques

[retour](#)

Résultats

chi	4.76429208046855
p	0.445318210806417

Valeurs observées

nom_col	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout	total
tuteur_etab	1	0	2	11	3	5	22
tuteur_hetab	1	2	1	9	3	12	28
total	2	2	3	20	6	17	50

Valeurs théoriques

nom_col	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout	total
tuteur_etab	0.88	0.88	1.32	8.8	2.64	7.48	22
tuteur_hetab	1.12	1.12	1.68	11.2	3.36	9.52	28
total	2	2	3	20	6	17	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout
tuteur_etab	0.17	-1.28	0.82	1.28	0.32	-1.49
tuteur_hetab	-0.17	1.28	-0.82	-1.28	-0.32	1.49

Pourcentages en ligne

nom_col	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout	total
tuteur_etab	4.55	0	9.09	50	13.64	22.73	100.01
tuteur_hetab	3.57	7.14	3.57	32.14	10.71	42.86	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout
tuteur_etab	50	0	66.67	55	50	29.41
tuteur_hetab	50	100	33.33	45	50	70.59
total	100	100	100	100	100	100

Modalité tutorat / buts pratiques

[retour](#)

Résultats

chi	2.04274891774892
p	0.727896250740656

Valeurs observées

nom_col	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w	total
tuteur_etab	1	14	3	3	1	22
tuteur_hetab	1	21	1	3	2	28
total	2	35	4	6	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w	total
tuteur_etab	0.88	15.4	1.76	2.64	1.32	22
tuteur_hetab	1.12	19.6	2.24	3.36	1.68	28
total	2	35	4	6	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w
tuteur_etab	0.17	-0.87	1.3	0.32	-0.38
tuteur_hetab	-0.17	0.87	-1.3	-0.32	0.38

Pourcentages en ligne

nom_col	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w	total
tuteur_etab	4.55	63.64	13.64	13.64	4.55	100.02
tuteur_hetab	3.57	75	3.57	10.71	7.14	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w
tuteur_etab	50	40	75	50	33.33
tuteur_hetab	50	60	25	50	66.67
total	100	100	100	100	100

Modalité **tutorat** / **buts** **managériaux**

[retour](#)

Résultats

chi	2.64822896401844
p	0.44909705088289

Valeurs observées

nom_col	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres	total
tuteur_etab	6	11	4	1	22
tuteur_hetab	9	8	9	2	28
total	15	19	13	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres	total
tuteur_etab	6.6	8.36	5.72	1.32	22
tuteur_hetab	8.4	10.64	7.28	1.68	28
total	15	19	13	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres
tuteur_etab	-0.37	1.55	-1.12	-0.38
tuteur_hetab	0.37	-1.55	1.12	0.38

Pourcentages en ligne

nom_col	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres	total
tuteur_etab	27.27	50	18.18	4.55	100
tuteur_hetab	32.14	28.57	32.14	7.14	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres
tuteur_etab	40	57.89	30.77	33.33
tuteur_hetab	60	42.11	69.23	66.67
total	100	100	100	100

Modalité **tutorat** / **buts** **évaluatifs**

[retour](#)

Résultats

chi	4.65843680129394
-----	------------------

p	0.198586023608674
---	-------------------

Valeurs observées

nom_col	be_acc	be_non	be_pos	be_pro	total
tuteur_etab	1	19	2	0	22
tuteur_hetab	0	20	5	3	28
total	1	39	7	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	be_acc	be_non	be_pos	be_pro	total
tuteur_etab	0.44	17.16	3.08	1.32	22
tuteur_hetab	0.56	21.84	3.92	1.68	28
total	1	39	7	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	be_acc	be_non	be_pos	be_pro
tuteur_etab	1.14	1.27	-0.89	-1.58
tuteur_hetab	-1.14	-1.27	0.89	1.58

Pourcentages en ligne

nom_col	be_acc	be_non	be_pos	be_pro	total
tuteur_etab	4.55	86.36	9.09	0	100
tuteur_hetab	0	71.43	17.86	10.71	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	be_acc	be_non	be_pos	be_pro
tuteur_etab	100	48.72	28.57	0
tuteur_hetab	0	51.28	71.43	100
total	100	100	100	100

Annexe 44 Test d'indépendance du Chi2 entre la configuration de tutorat et les jugements pragmatiques

Modalité tutorat / JP managériaux

[retour](#)

Résultat.

chi	2.58785332314744
p	0.459622996666263

Valeurs observées

nom_col	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non	total
tuteur_etab	1	3	3	15	22
tuteur_hetab	0	7	2	19	28
total	1	10	5	34	50

Valeurs théoriques

nom_col	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non	total
tuteur_etab	0.44	4.4	2.2	14.96	22
tuteur_hetab	0.56	5.6	2.8	19.04	28
total	1	10	5	34	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non
tuteur_etab	1.14	-1	0.76	0.02
tuteur_hetab	-1.14	1	-0.76	-0.02

Pourcentages en ligne

nom_col	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non	total
tuteur_etab	4.55	13.64	13.64	68.18	100.01
tuteur_hetab	0	25	7.14	67.86	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non
tuteur_etab	100	30	60	44.12

tuteur_hetab	0	70	40	55.88
total	100	100	100	100

Modalité tutorat / JP opérationnels

[retour](#)

Résultats

chi	7.28007111935683
p	0.400313076866261

Valeurs observées

nom_col	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc	total
tuteur_etab	2	2	1	13	1	1	0	2	22
tuteur_hetab	0	5	2	15	0	4	1	1	28
total	2	7	3	28	1	5	1	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc	total
tuteur_etab	0.88	3.08	1.32	12.32	0.44	2.2	0.44	1.32	22
tuteur_hetab	1.12	3.92	1.68	15.68	0.56	2.8	0.56	1.68	28
total	2	7	3	28	1	5	1	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc
tuteur_etab	1.63	-0.89	-0.38	0.39	1.14	-1.14	-0.9	0.82
tuteur_hetab	-1.63	0.89	0.38	-0.39	-1.14	1.14	0.9	-0.82

Pourcentages en ligne

nom_col	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc	total
tuteur_etab	9.09	9.09	4.55	59.09	4.55	4.55	0	9.09	100.01
tuteur_hetab	0	17.86	7.14	53.57	0	14.29	3.57	3.57	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc
tuteur_etab	100	28.57	33.33	46.43	100	20	0	66.67
tuteur_hetab	0	71.43	66.67	53.57	0	80	100	33.33
total	100	100	100	100	100	100	100	100

Modalité tutorat / JP contexte

[retour](#)

Résultats

chi	1.63690476190476
p	0.441113802640258

Valeurs observées

nom_col	jc_com	jc_coms	jc_non	total
tuteur_etab	0	0	22	22
tuteur_hetab	1	1	26	28
total	1	1	48	50

Valeurs théoriques

nom_col	jc_com	jc_coms	jc_non	total
tuteur_etab	0.44	0.44	21.12	22
tuteur_hetab	0.56	0.56	26.88	28
total	1	1	48	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jc_com	jc_coms	jc_non
tuteur_etab	-0.9	-0.9	1.28
tuteur_hetab	0.9	0.9	-1.28

Pourcentages en ligne

nom_col	jc_com	jc_coms	jc_non	total
tuteur_etab	0	0	100	100
tuteur_hetab	3.57	3.57	92.86	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jc_com	jc_coms	jc_non
tuteur_etab	0	0	45.83
tuteur_hetab	100	100	54.17
total	100	100	100

Modalité tutorat / JP w collectif

[retour](#)

Résultats

chi	4.23623995052566
-----	------------------

p	0.374977322905565
---	-------------------

Valeurs observées

nom_col	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg	total
tuteur_etab	1	1	0	20	0	22
tuteur_hetab	0	4	1	22	1	28
total	1	5	1	42	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg	total
tuteur_etab	0.44	2.2	0.44	18.48	0.44	22
tuteur_hetab	0.56	2.8	0.56	23.52	0.56	28
total	1	5	1	42	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg
tuteur_etab	1.14	-1.14	-0.9	1.18	-0.9
tuteur_hetab	-1.14	1.14	0.9	-1.18	0.9

Pourcentages en ligne

nom_col	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg	total
tuteur_etab	4.55	4.55	0	90.91	0	100.01
tuteur_hetab	0	14.29	3.57	78.57	3.57	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg
tuteur_etab	100	20	0	47.62	0
tuteur_hetab	0	80	100	52.38	100
total	100	100	100	100	100

Modalité tutorat / JP posture CPES

retour

Résultats

chi	7.95870795870796
p	0.0931025393320699

Valeurs observées

nom_col	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi	total
---------	------------	-----------	------------	-----------	------------	-------

tuteur_etab	2	0	0	18	2	22
tuteur_hetab	1	5	1	21	0	28
total	3	5	1	39	2	50

Valeurs théoriques

nom_col	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi	total
tuteur_etab	1.32	2.2	0.44	17.16	0.88	22
tuteur_hetab	1.68	2.8	0.56	21.84	1.12	28
total	3	5	1	39	2	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi
tuteur_etab	0.82	-2.09	-0.9	0.58	1.63
tuteur_hetab	-0.82	2.09	0.9	-0.58	-1.63

Pourcentages en ligne

nom_col	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi	total
tuteur_etab	9.09	0	0	81.82	9.09	100
tuteur_hetab	3.57	17.86	3.57	75	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi
tuteur_etab	66.67	0	0	46.15	100
tuteur_hetab	33.33	100	100	53.85	0
total	100	100	100	100	100

Modalité tutorat / JP resp AED

[retour](#)

Résultats

chi	6.3953488372093
p	0.171504845946886

Valeurs observées

nom_col	jpCPE_edu	jptraed_edu	jptraed_int	jptraed_non	jptraed_tp	total
tuteur_etab	0	0	0	21	1	22
tuteur_hetab	1	2	3	22	0	28
total	1	2	3	43	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	jpCPE_edu	jptraed_edu	jptraed_int	jptraed_non	jptraed_tp	total
tuteur_etab	0.44	0.88	1.32	18.92	0.44	22
tuteur_hetab	0.56	1.12	1.68	24.08	0.56	28
total	1	2	3	43	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jpCPE_edu	jptraed_edu	jptraed_int	jptraed_non	jptraed_tp
tuteur_etab	-0.9	-1.28	-1.58	1.71	1.14
tuteur_hetab	0.9	1.28	1.58	-1.71	-1.14

Pourcentages en ligne

nom_col	jpCPE_edu	jptraed_edu	jptraed_int	jptraed_non	jptraed_tp	total
tuteur_etab	0	0	0	95.45	4.55	100
tuteur_hetab	3.57	7.14	10.71	78.57	0	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jpCPE_edu	jptraed_edu	jptraed_int	jptraed_non	jptraed_tp
tuteur_etab	0	0	0	48.84	100
tuteur_hetab	100	100	100	51.16	0
total	100	100	100	100	100

Modalité tutorat / JP identité pro AED

[retour](#)

Résultats

chi	1.75086462450593
p	0.185768073940039

Valeurs observées

nom_col	jv_non	jv_nrec	total
tuteur_etab	22	0	22
tuteur_hetab	24	4	28
total	46	4	50

Valeurs théoriques

nom_col	jv_non	jv_nrec	total
tuteur_etab	20.24	1.76	22

tuteur_hetab	25.76	2.24	28
total	46	4	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jv_non	jv_nrec
tuteur_etab	1.85	-1.85
tuteur_hetab	-1.85	1.85

Pourcentages en ligne

nom_col	jv_non	jv_nrec	total
tuteur_etab	100	0	100
tuteur_hetab	85.71	14.29	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jv_non	jv_nrec
tuteur_etab	47.83	0
tuteur_hetab	52.17	100
total	100	100

Modalité tutorat / JP besoins AED

[retour](#)

Résultats

chi	0.43869820655535
p	0.979187719356554

Valeurs observées

nom_col	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec	total
tuteur_etab	3	2	2	13	2	22
tuteur_hetab	4	3	2	15	4	28
total	7	5	4	28	6	50

Valeurs théoriques

nom_col	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec	total
tuteur_etab	3.08	2.2	1.76	12.32	2.64	22
tuteur_hetab	3.92	2.8	2.24	15.68	3.36	28
total	7	5	4	28	6	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec
tuteur_etab	-0.07	-0.19	0.25	0.39	-0.56
tuteur_hetab	0.07	0.19	-0.25	-0.39	0.56

Pourcentages en ligne

nom_col	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec	total
tuteur_etab	13.64	9.09	9.09	59.09	9.09	100
tuteur_hetab	14.29	10.71	7.14	53.57	14.29	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec
tuteur_etab	42.86	40	50	46.43	33.33
tuteur_hetab	57.14	60	50	53.57	66.67
total	100	100	100	100	100

Modalité tutorat / JP posture AED

[retour](#)

Résultats

chi	4.73955392433653
p	0.315079464622803

Valeurs observées

nom_col	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec	total
tuteur_etab	1	1	19	1	0	22
tuteur_hetab	0	0	27	0	1	28
total	1	1	46	1	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec	total
tuteur_etab	0.44	0.44	20.24	0.44	0.44	22
tuteur_hetab	0.56	0.56	25.76	0.56	0.56	28
total	1	1	46	1	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec
tuteur_etab	1.14	1.14	-1.3	1.14	-0.9

tuteur_hetab	-1.14	-1.14	1.3	-1.14	0.9
--------------	-------	-------	-----	-------	-----

Pourcentages en ligne

nom_col	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec	total
tuteur_etab	4.55	4.55	86.36	4.55	0	100.01
tuteur_hetab	0	0	96.43	0	3.57	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec
tuteur_etab	100	100	41.3	100	0
tuteur_hetab	0	0	58.7	0	100
total	100	100	100	100	100

Annexe 45 Test d'indépendance du Chi2 entre la configuration de tutorat et les prises d'indices

Modalité tutorat / Indices verbaux

Résultats

chi	8.44360471461312
p	0.207370814596492

Valeurs observées

nom_col	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them	total
tuteur_etab	3	1	2	2	6	2	6	22
tuteur_hetab	0	1	0	5	11	5	6	28
total	3	2	2	7	17	7	12	50

Valeurs théoriques

nom_col	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them	total
tuteur_etab	1.32	0.88	0.88	3.08	7.48	3.08	5.28	22
tuteur_hetab	1.68	1.12	1.12	3.92	9.52	3.92	6.72	28
total	3	2	2	7	17	7	12	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them
tuteur_etab	2.02	0.17	1.63	-0.89	-0.89	-0.89	0.48
tuteur_hetab	-2.02	-0.17	-1.63	0.89	0.89	0.89	-0.48

Pourcentages en ligne

nom_col	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them	total
tuteur_etab	13.64	4.55	9.09	9.09	27.27	9.09	27.27	100
tuteur_hetab	0	3.57	0	17.86	39.29	17.86	21.43	100.01

Pourcentages en colonne

nom_colresi	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them
tuteur_etab	100	50	100	28.57	35.29	28.57	50
tuteur_hetab	0	50	0	71.43	64.71	71.43	50
total	100	100	100	100	100	100	100

Modalité tutorat / Indices para verbaux

[retour](#)

Résultats

chi	13.0612443112443
-----	------------------

p	0.0420736263106876
---	--------------------

Valeurs observées

nom_col	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton	total
tuteur_etab	1	0	2	1	2	15	1	22
tuteur_hetab	0	5	3	8	1	11	0	28
total	1	5	5	9	3	26	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton	total
tuteur_etab	0.44	2.2	2.2	3.96	1.32	11.44	0.44	22
tuteur_hetab	0.56	2.8	2.8	5.04	1.68	14.56	0.56	28
total	1	5	5	9	3	26	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton
tuteur_etab	1.14	-2.09	-0.19	-2.2	0.82	2.03	1.14
tuteur_hetab	-1.14	2.09	0.19	2.2	-0.82	-2.03	-1.14

Pourcentages en ligne

nom_col	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton	total
tuteur_etab	4.55	0	9.09	4.55	9.09	68.18	4.55	100.01
tuteur_hetab	0	17.86	10.71	28.57	3.57	39.29	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton
tuteur_etab	100	0	40	11.11	66.67	57.69	100
tuteur_hetab	0	100	60	88.89	33.33	42.31	0
total	100	100	100	100	100	100	100

Annexe 46 Test d'indépendance du Chi2 entre la configuration de tutorat et les modalités d'action des CPES

Modalité tutorat / Modalité d'action

Résultats

chi	4.82660614239562
p	0.437405994746817

Valeurs observées

nom_col	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel	total
tuteur_etab	0	0	8	4	8	2	22
tuteur_hetab	1	3	5	5	11	3	28
total	1	3	13	9	19	5	50

Valeurs théoriques

nom_col	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel	total
tuteur_etab	0.44	1.32	5.72	3.96	8.36	2.2	22
tuteur_hetab	0.56	1.68	7.28	5.04	10.64	2.8	28
total	1	3	13	9	19	5	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel
tuteur_etab	-0.9	-1.58	1.48	0.03	-0.21	-0.19
tuteur_hetab	0.9	1.58	-1.48	-0.03	0.21	0.19

Pourcentages en ligne

nom_col	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel	total
tuteur_etab	0	0	36.36	18.18	36.36	9.09	99.99
tuteur_hetab	3.57	10.71	17.86	17.86	39.29	10.71	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel
tuteur_etab	0	0	61.54	44.44	42.11	40
tuteur_hetab	100	100	38.46	55.56	57.89	60
total	100	100	100	100	100	100

Annexe 47 Synthèse des calculs du Chi2 pour le croisement entre les variables décrivant les pratiques et la configuration de tutorat

Le tableau infra présente la synthèse du croisement opéré entre les variables décrivant les pratiques et la configuration de tutorat

Tableau 37 : tableau de synthèse des tests du Chi2-Configuration de tutorat

Variable active	Modalités	Chi2	Valeur de p	Conclusion	Interprétation
Buts	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les buts poursuivis par les CPES ne varient pas en fonction de leur configuration de tutorat, dans ou hors établissement
Jugements pragmatiques	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les jugements pragmatiques exprimés par les CPES ne varient pas en fonction de leur configuration de tutorat, dans ou hors établissement
Indices prélevés	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les indices prélevés par les CPES ne varient pas en fonction de leur configuration de tutorat
Modalités d'action	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les modalités d'action des CPES ne varient pas en fonction de la configuration de tutorat
Thème des épisodes	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les thèmes des épisodes sélectionnés par les CPES ne varient pas en fonction de leur configuration de tutorat, dans ou hors établissement

Annexe 48 Test d'indépendance du Chi2 entre l'expérience professionnelle antérieure et les buts

Exp pro antérieure / buts opérationnels
[retour](#)

Résultats

chi	5.68181818181818
p	0.128159387512345

Valeurs observées

nom_col	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non	total
Exp_AED_2	2	2	0	16	20
Exp_AED_4	9	2	3	16	30
total	11	4	3	32	50

Valeurs théoriques

nom_col	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non	total
Exp_AED_2	4.4	1.6	1.2	12.8	20
Exp_AED_4	6.6	2.4	1.8	19.2	30
total	11	4	3	32	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non
Exp_AED_2	-1.67	0.43	-1.46	1.92
Exp_AED_4	1.67	-0.43	1.46	-1.92

Pourcentages en ligne

nom_col	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non	total
Exp_AED_2	10	10	0	80	100
Exp_AED_4	30	6.67	10	53.33	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bop_conf	bop_expr	bop_mai	bop_non
Exp_AED_2	18.18	50	0	50
Exp_AED_4	81.82	50	100	50
total	100	100	100	100

Exp pro antérieure / buts ontologiques

[retour](#)

Résultats

chi	8.04738562091503
p	0.153643376247694

Valeurs observées

nom_col	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout	total
Exp_AED_2	0	0	0	10	1	9	20
Exp_AED_4	2	2	3	10	5	8	30
total	2	2	3	20	6	17	50

Valeurs théoriques

nom_col	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout	total
Exp_AED_2	0.8	0.8	1.2	8	2.4	6.8	20
Exp_AED_4	1.2	1.2	1.8	12	3.6	10.2	30
total	2	2	3	20	6	17	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout
Exp_AED_2	-1.18	-1.18	-1.46	1.18	-1.24	1.34
Exp_AED_4	1.18	1.18	1.46	-1.18	1.24	-1.34

Pourcentages en ligne

nom_col	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout	total
Exp_AED_2	0	0	0	50	5	45	100
Exp_AED_4	6.67	6.67	10	33.33	16.67	26.67	100.01

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bont_acc	bont_aut	bont_inser	bont_non	bont_qvt	bont_sout
Exp_AED_2	0	0	0	50	16.67	52.94

Exp_AED_4	100	100	100	50	83.33	47.06
total	100	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / buts pratiques

[retour](#)

Résultats

chi	7.2718253968254
p	0.122202031946402

Valeurs observées

nom_col	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w	total
Exp_AED_2	0	13	3	4	0	20
Exp_AED_4	2	22	1	2	3	30
total	2	35	4	6	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w	total
Exp_AED_2	0.8	14	1.6	2.4	1.2	20
Exp_AED_4	1.2	21	2.4	3.6	1.8	30
total	2	35	4	6	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w
Exp_AED_2	-1.18	-0.63	1.49	1.42	-1.46
Exp_AED_4	1.18	0.63	-1.49	-1.42	1.46

Pourcentages en ligne

nom_col	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w	total
Exp_AED_2	0	65	15	20	0	100
Exp_AED_4	6.67	73.33	3.33	6.67	10	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bp_exp	bp_non	bp_sav	bp_sens	bp_w
Exp_AED_2	0	37.14	75	66.67	0
Exp_AED_4	100	62.86	25	33.33	100
total	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / buts managériaux

Résultats

chi	5.27440395861449
p	0.152771928815451

Valeurs observées

nom_col	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres	total
Exp_AED_2	5	8	4	3	20
Exp_AED_4	10	11	9	0	30
total	15	19	13	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres	total
Exp_AED_2	6	7.6	5.2	1.2	20
Exp_AED_4	9	11.4	7.8	1.8	30
total	15	19	13	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres
Exp_AED_2	-0.63	0.24	-0.79	2.19
Exp_AED_4	0.63	-0.24	0.79	-2.19

Pourcentages en ligne

nom_col	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres	total
Exp_AED_2	25	40	20	15	100
Exp_AED_4	33.33	36.67	30	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bm_compré	bm_non	bm_part	bm_pres
Exp_AED_2	33.33	42.11	30.77	100
Exp_AED_4	66.67	57.89	69.23	0
total	100	100	100	100

Exp pro antérieure / buts évaluatifs

[retour](#)

Résultats

chi	4.09035409035409
p	0.251871359967784

Valeurs observées

nom_col	be_acc	be_non	be_pos	be_pro	total
Exp_AED_2	1	17	2	0	20
Exp_AED_4	0	22	5	3	30
total	1	39	7	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	be_acc	be_non	be_pos	be_pro	total
Exp_AED_2	0.4	15.6	2.8	1.2	20
Exp_AED_4	0.6	23.4	4.2	1.8	30
total	1	39	7	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	be_acc	be_non	be_pos	be_pro
Exp_AED_2	1.24	0.98	-0.67	-1.46
Exp_AED_4	-1.24	-0.98	0.67	1.46

Pourcentages en ligne

nom_col	be_acc	be_non	be_pos	be_pro	total
Exp_AED_2	5	85	10	0	100
Exp_AED_4	0	73.33	16.67	10	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	be_acc	be_non	be_pos	be_pro
Exp_AED_2	100	43.59	28.57	0
Exp_AED_4	0	56.41	71.43	100
total	100	100	100	100

Annexe 49 Test d'indépendance du Chi2 entre l'expérience professionnelle antérieure et les jugements pragmatiques

Exp pro antérieure / JP managériaux
[retour](#)

Résultats

chi	2.35294117647059
p	0.502454715110596

Valeurs observées

nom_col	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non	total
Exp_AED_2	1	4	1	14	20
Exp_AED_4	0	6	4	20	30
total	1	10	5	34	50

Valeurs théoriques

nom_col	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non	total
Exp_AED_2	0.4	4	2	13.6	20
Exp_AED_4	0.6	6	3	20.4	30
total	1	10	5	34	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non
Exp_AED_2	1.24	0	-0.96	0.25
Exp_AED_4	-1.24	0	0.96	-0.25

Pourcentages en ligne

nom_col	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non	total
Exp_AED_2	5	20	5	70	100
Exp_AED_4	0	20	13.33	66.67	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jum_aut	jum_diag	jum_form	jum_non
Exp_AED_2	100	40	20	41.18
Exp_AED_4	0	60	80	58.82
total	100	100	100	100

Exp pro antérieure / JP opérationnels

Résultats

chi	6.68650793650794
p	0.462233676771447

Valeurs observées

nom_col	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc	total
Exp_AED_2	1	2	0	14	1	1	0	1	20
Exp_AED_4	1	5	3	14	0	4	1	2	30
total	2	7	3	28	1	5	1	3	50

Valeurs théoriques

nom_col	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc	total
Exp_AED_2	0.8	2.8	1.2	11.2	0.4	2	0.4	1.2	20
Exp_AED_4	1.2	4.2	1.8	16.8	0.6	3	0.6	1.8	30
total	2	7	3	28	1	5	1	3	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc
Exp_AED_2	0.29	-0.67	-1.46	1.63	1.24	-0.96	-0.82	-0.24
Exp_AED_4	-0.29	0.67	1.46	-1.63	-1.24	0.96	0.82	0.24

Pourcentages en ligne

nom_col	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc	total
Exp_AED_2	5	10	0	70	5	5	0	5	100
Exp_AED_4	3.33	16.67	10	46.67	0	13.33	3.33	6.67	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jo_diff	jo_ech	jo_epr	jo_non	jo_pos	jo_renc	jp_diff	jp_renc
Exp_AED_2	50	28.57	0	50	100	20	0	33.33
Exp_AED_4	50	71.43	100	50	0	80	100	66.67
total	100	100	100	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / JP contexte

[retour](#)

Résultats

chi	2.17013888888889
-----	------------------

p	0.337878321307667
---	-------------------

Valeurs observées

nom_col	jc_com	jc_coms	jc_non	total
Exp_AED_2	1	0	19	20
Exp_AED_4	0	1	29	30
total	1	1	48	50

Valeurs théoriques

nom_col	jc_com	jc_coms	jc_non	total
Exp_AED_2	0.4	0.4	19.2	20
Exp_AED_4	0.6	0.6	28.8	30
total	1	1	48	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jc_com	jc_coms	jc_non
Exp_AED_2	1.24	-0.82	-0.29
Exp_AED_4	-1.24	0.82	0.29

Pourcentages en ligne

nom_col	jc_com	jc_coms	jc_non	total
Exp_AED_2	5	0	95	100
Exp_AED_4	0	3.33	96.67	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jc_com	jc_coms	jc_non
Exp_AED_2	100	0	39.58
Exp_AED_4	0	100	60.42
total	100	100	100

Exp pro antérieure / JP w collectif

[retour](#)

Résultats

chi	6.6468253968254
p	0.155771103962129

Valeurs observées

nom_col	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg	total
Exp_AED_2	1	0	0	19	0	20
Exp_AED_4	0	5	1	23	1	30
total	1	5	1	42	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg	total
Exp_AED_2	0.4	2	0.4	16.8	0.4	20
Exp_AED_4	0.6	3	0.6	25.2	0.6	30
total	1	5	1	42	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg
Exp_AED_2	1.24	-1.92	-0.82	1.73	-0.82
Exp_AED_4	-1.24	1.92	0.82	-1.73	0.82

Pourcentages en ligne

nom_col	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg	total
Exp_AED_2	5	0	0	95	0	100
Exp_AED_4	0	16.67	3.33	76.67	3.33	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jw_aut	jw_coh	jw_ens	jw_non	jw_reg
Exp_AED_2	100	0	0	45.24	0
Exp_AED_4	0	100	100	54.76	100
total	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / JP posture CPES

Résultats

chi	1.8482905982906
p	0.76363646787439

Valeurs observées

nom_col	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi	total
Exp_AED_2	1	1	0	17	1	20
Exp_AED_4	2	4	1	22	1	30

total	3	5	1	39	2	50
-------	---	---	---	----	---	----

Valeurs théoriques

nom_col	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi	total
Exp_AED_2	1.2	2	0.4	15.6	0.8	20
Exp_AED_4	1.8	3	0.6	23.4	1.2	30
total	3	5	1	39	2	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi
Exp_AED_2	-0.24	-0.96	-0.82	0.98	0.29
Exp_AED_4	0.24	0.96	0.82	-0.98	-0.29

Pourcentages en ligne

nom_col	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi	total
Exp_AED_2	5	5	0	85	5	100
Exp_AED_4	6.67	13.33	3.33	73.33	3.33	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jpCPE_bien	jpCPE_cad	jpCPE_clim	jpCPE_non	jpCPE_remi
Exp_AED_2	33.33	20	0	43.59	50
Exp_AED_4	66.67	80	100	56.41	50
total	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / JP resp AED

[retour](#)

Résultats

chi	4.39276485788114
p	0.355452821228077

Valeurs observées

nom_col	jpCPE_edu	jpraed_edu	jpraed_int	jpraed_non	jpraed_tp	total
Exp_AED_2	1	0	2	17	0	20
Exp_AED_4	0	2	1	26	1	30
total	1	2	3	43	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	jpCPE_edu	jpraed_edu	jpraed_int	jpraed_non	jpraed_tp	total
Exp_AED_2	0.4	0.8	1.2	17.2	0.4	20
Exp_AED_4	0.6	1.2	1.8	25.8	0.6	30
total	1	2	3	43	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jpCPE_edu	jpraed_edu	jpraed_int	jpraed_non	jpraed_tp
Exp_AED_2	1.24	-1.18	0.97	-0.17	-0.82
Exp_AED_4	-1.24	1.18	-0.97	0.17	0.82

Pourcentages en ligne

nom_col	jpCPE_edu	jpraed_edu	jpraed_int	jpraed_non	jpraed_tp	total
Exp_AED_2	5	0	10	85	0	100
Exp_AED_4	0	6.67	3.33	86.67	3.33	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jpCPE_edu	jpraed_edu	jpraed_int	jpraed_non	jpraed_tp
Exp_AED_2	100	0	66.67	39.53	0
Exp_AED_4	0	100	33.33	60.47	100
total	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / JP identité pro AED

[retour](#)

Résultats

chi	0.011322463768116
p	0.915259386777456

Valeurs observées

nom_col	jv_non	jv_nrec	total
Exp_AED_2	19	1	20
Exp_AED_4	27	3	30
total	46	4	50

Valeurs théoriques

nom_col	jv_non	jv_nrec	total
Exp_AED_2	18.4	1.6	20
Exp_AED_4	27.6	2.4	30

total	46	4	50
-------	----	---	----

Contributions a posteriori

nom_colresi	jv_non	jv_nrec
Exp_AED_2	0.64	-0.64
Exp_AED_4	-0.64	0.64

Pourcentages en ligne

nom_col	jv_non	jv_nrec	total
Exp_AED_2	95	5	100
Exp_AED_4	90	10	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jv_non	jv_nrec
Exp_AED_2	41.3	25
Exp_AED_4	58.7	75
total	100	100

Exp pro antérieure / JP besoins AED
[retour](#)

Résultats

chi	1.10119047619048
p	0.894083277746668

Valeurs observées

nom_col	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec	total
Exp_AED_2	2	2	1	12	3	20
Exp_AED_4	5	3	3	16	3	30
total	7	5	4	28	6	50

Valeurs théoriques

nom_col	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec	total
Exp_AED_2	2.8	2	1.6	11.2	2.4	20
Exp_AED_4	4.2	3	2.4	16.8	3.6	30
total	7	5	4	28	6	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec
Exp_AED_2	-0.67	0	-0.64	0.47	0.53
Exp_AED_4	0.67	0	0.64	-0.47	-0.53

Pourcentages en ligne

nom_col	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec	total
Exp_AED_2	10	10	5	60	15	100
Exp_AED_4	16.67	10	10	53.33	10	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jb_acc	jb_comp	jb_mot	jb_non	jb_rec
Exp_AED_2	28.57	40	25	42.86	50
Exp_AED_4	71.43	60	75	57.14	50
total	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / JP posture AED

[retour](#)

Résultats

chi	4.34782608695652
p	0.360974551259924

Valeurs observées

nom_col	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec	total
Exp_AED_2	1	0	18	1	0	20
Exp_AED_4	0	1	28	0	1	30
total	1	1	46	1	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec	total
Exp_AED_2	0.4	0.4	18.4	0.4	0.4	20
Exp_AED_4	0.6	0.6	27.6	0.6	0.6	30
total	1	1	46	1	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec
Exp_AED_2	1.24	-0.82	-0.43	1.24	-0.82
Exp_AED_4	-1.24	0.82	0.43	-1.24	0.82

Pourcentages en ligne

nom_col	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec	total
Exp_AED_2	5	0	90	5	0	100
Exp_AED_4	0	3.33	93.33	0	3.33	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	jpAED_aut	jpAED_calm	jpAED_non	jpAED_resp	jpAED_sec
Exp_AED_2	100	0	39.13	100	0
Exp_AED_4	0	100	60.87	0	100
total	100	100	100	100	100

Annexe 50 Test d'indépendance du Chi2 entre l'expérience professionnelle antérieure et les prises d'indices

Exp pro antérieure / Indices visuels

Résultats

chi	3.76984126984127
p	0.287413639399306

Valeurs observées

nom_col	vis_expr	vis_gest	vis_gexpr	vis_non	total
Exp_AED_2	2	2	5	11	20
Exp_AED_4	4	2	2	22	30
total	6	4	7	33	50

Valeurs théoriques

nom_col	vis_expr	vis_gest	vis_gexpr	vis_non	total
Exp_AED_2	2.4	1.6	2.8	13.2	20
Exp_AED_4	3.6	2.4	4.2	19.8	30
total	6	4	7	33	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	vis_expr	vis_gest	vis_gexpr	vis_non
Exp_AED_2	-0.36	0.43	1.83	-1.34
Exp_AED_4	0.36	-0.43	-1.83	1.34

Pourcentages en ligne

nom_col	vis_expr	vis_gest	vis_gexpr	vis_non	total
Exp_AED_2	10	10	25	55	100
Exp_AED_4	13.33	6.67	6.67	73.33	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	vis_expr	vis_gest	vis_gexpr	vis_non
Exp_AED_2	33.33	50	71.43	33.33
Exp_AED_4	66.67	50	28.57	66.67
total	100	100	100	100

Exp pro antérieure / Indices verbaux
[retour](#)

Résultats

chi	3.77567693744164
p	0.707002523039917

Valeurs observées

nom_col	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them	total
Exp_AED_2	2	0	1	2	7	4	4	20
Exp_AED_4	1	2	1	5	10	3	8	30
total	3	2	2	7	17	7	12	50

Valeurs théoriques

nom_col	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them	total
Exp_AED_2	1.2	0.8	0.8	2.8	6.8	2.8	4.8	20
Exp_AED_4	1.8	1.2	1.2	4.2	10.2	4.2	7.2	30
total	3	2	2	7	17	7	12	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them
Exp_AED_2	0.97	-1.18	0.29	-0.67	0.12	1	-0.54
Exp_AED_4	-0.97	1.18	-0.29	0.67	-0.12	-1	0.54

Pourcentages en ligne

nom_col	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them	total
Exp_AED_2	10	0	5	10	35	20	20	100
Exp_AED_4	3.33	6.67	3.33	16.67	33.33	10	26.67	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	ver_acc	ver_aut	ver_désac	ver_diff	ver_non	ver_pro	ver_them
Exp_AED_2	66.67	0	50	28.57	41.18	57.14	33.33
Exp_AED_4	33.33	100	50	71.43	58.82	42.86	66.67
total	100	100	100	100	100	100	100

Exp pro antérieure / Indices para verbaux

[retour](#)

Résultats

chi	8.26210826210826
p	0.219522648800074

Valeurs observées

nom_col	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton	total
Exp_AED_2	1	2	1	2	0	14	0	20
Exp_AED_4	0	3	4	7	3	12	1	30
total	1	5	5	9	3	26	1	50

Valeurs théoriques

nom_col	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton	total
Exp_AED_2	0.4	2	2	3.6	1.2	10.4	0.4	20
Exp_AED_4	0.6	3	3	5.4	1.8	15.6	0.6	30
total	1	5	5	9	3	26	1	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton
Exp_AED_2	1.24	0	-0.96	-1.2	-1.46	2.08	-0.82
Exp_AED_4	-1.24	0	0.96	1.2	1.46	-2.08	0.82

Pourcentages en ligne

nom_col	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton	total
Exp_AED_2	5	10	5	10	0	70	0	100
Exp_AED_4	0	10	13.33	23.33	10	40	3.33	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	par_aut	par_ech	par_echem	par_emo	par_long	par_non	par_ton
Exp_AED_2	100	40	20	22.22	0	53.85	0
Exp_AED_4	0	60	80	77.78	100	46.15	100
total	100	100	100	100	100	100	100

Annexe 51 Test d'indépendance du Chi2 entre l'expérience professionnelle antérieure et les modalités d'action

[Exp pro antérieure / Modalité d' action retour](#)

Résultats

chi	11.4439946018893
p	0.0432538856334008

Valeurs observées

nom_col	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel	total
Exp_AED_2	1	0	4	6	5	4	20
Exp_AED_4	0	3	9	3	14	1	30
total	1	3	13	9	19	5	50

Valeurs théoriques

nom_col	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel	total
Exp_AED_2	0.4	1.2	5.2	3.6	7.6	2	20
Exp_AED_4	0.6	1.8	7.8	5.4	11.4	3	30
total	1	3	13	9	19	5	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel
Exp_AED_2	1.24	-1.46	-0.79	1.8	-1.55	1.92
Exp_AED_4	-1.24	1.46	0.79	-1.8	1.55	-1.92

Pourcentages en ligne

nom_col	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel	total
Exp_AED_2	5	0	20	30	25	20	100
Exp_AED_4	0	10	30	10	46.67	3.33	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel
Exp_AED_2	100	0	30.77	66.67	26.32	80
Exp_AED_4	0	100	69.23	33.33	73.68	20
total	100	100	100	100	100	100

Annexe 52 Exp pro antérieure / Thème épisode

chi	13.8568376068376
p	0.00776627077210685

Valeurs observées

nom_col	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg	total
Exp_AED_2	2	7	1	10	0	20
Exp_AED_4	3	11	8	3	5	30
total	5	18	9	13	5	50

Valeurs théoriques

nom_col	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg	total
Exp_AED_2	2	7.2	3.6	5.2	2	20
Exp_AED_4	3	10.8	5.4	7.8	3	30
total	5	18	9	13	5	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg
Exp_AED_2	0	-0.12	-1.95	3.16	-1.92
Exp_AED_4	0	0.12	1.95	-3.16	1.92

Pourcentages en ligne

nom_col	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg	total
Exp_AED_2	10	35	5	50	0	100
Exp_AED_4	10	36.67	26.67	10	16.67	100.01

Pourcentages en colonne

nom_colresi	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg
Exp_AED_2	40	38.89	11.11	76.92	0
Exp_AED_4	60	61.11	88.89	23.08	100
total	100	100	100	100	100

Annexe 53 Tableau de synthèse du Chi2-Expérience professionnelle

Variables actives	Modalités	Chi2	Valeur de p	Conclusion	Interprétation
Buts	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les buts poursuivis par les CPES ne varient pas en fonction de leur expérience professionnelle antérieure
Jugements pragmatiques	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les jugements pragmatiques exprimés par les CPES ne varient pas en fonction de leur expérience professionnelle antérieure
Indices prélevés	toutes	cf. annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les indices prélevés par les CPES ne varient pas en fonction de leur configuration de tutorat
Modalités d'action	toutes	cf. annexes	<0,005	Hypothèse nulle rejetée	Il existe un lien statistique entre les modalités d'action des CPES et leur expérience professionnelle antérieure
Thème des épisodes	toutes	cf. annexes	<0,05	Hypothèse nulle rejetée	Il existe un lien statistique entre les thèmes sélectionnés par les CPES et leur expérience professionnelle antérieure

Exp pro antérieure / Thème épisode
[retour](#)

Résultats

chi	13.8568376068376
p	0.00776627077210685

Valeurs observées

nom_col	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg	total
Exp_AED_2	2	7	1	10	0	20
Exp_AED_4	3	11	8	3	5	30
total	5	18	9	13	5	50

Valeurs théoriques

nom_col	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg	total
Exp_AED_2	2	7.2	3.6	5.2	2	20
Exp_AED_4	3	10.8	5.4	7.8	3	30
total	5	18	9	13	5	50

Contributions a posteriori

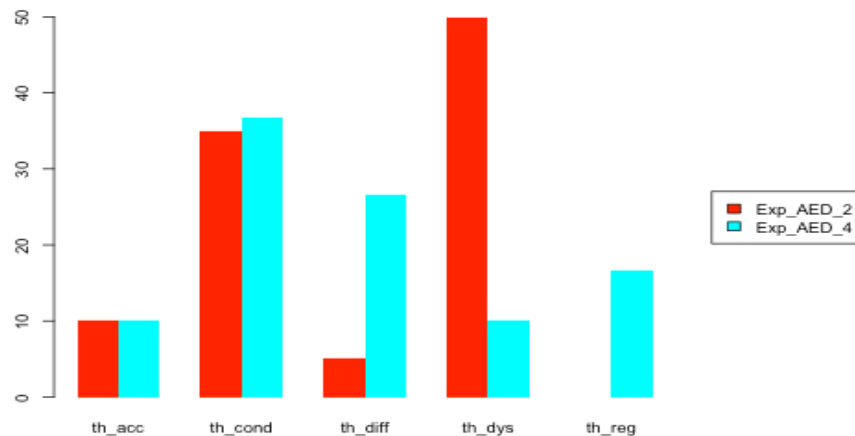
nom_colresi	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg
Exp_AED_2	0	-0.12	-1.95	3.16	-1.92
Exp_AED_4	0	0.12	1.95	-3.16	1.92

Pourcentages en ligne

nom_col	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg	total
Exp_AED_2	10	35	5	50	0	100
Exp_AED_4	10	36.67	26.67	10	16.67	100.01

Pourcentages en colonne

nom_colresi	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg
Exp_AED_2	40	38.89	11.11	76.92	0
Exp_AED_4	60	61.11	88.89	23.08	100
total	100	100	100	100	100



Annexe 54 Tableau de l'analyse comparative de la dynamique d'évolution des buts et JP pour les cinq CPES

MATRICES de SYNTHESE DES DYNAMIQUES D'ÉVOLUTION DES APPRENTISSAGES DES CPES

		Buts			Jugements pragmatiques		
		Répertoire des buts (nb catégories)	Evolution du répertoire des buts	Focalisation des buts	Répertoire des JP (nb de catégories)	Evolution du répertoire des JP	Focalisation des JP
CPES1	T1	large (5/5)		multi-focale : tâche, sujet et travail	large - (5/9)		professionnalité CPES
	T2	large (5/5)	diversification (buts pratiques : visée formative finalités travail; buts ontologiques : qualité de vie au travail ; buts évaluatifs)	multi-focale : tâche, sujet et travail	large (8/9)	élargissement (JP resp, besoins et posture AED) et diversification (Posture CPES, qualité de vie au travail)	professionnalité AED
	T3	large (5/5)	diversification (buts pratiques : visée formative transmettre)	multi-focale : tâche, sujet et travail	large (7/9)	diversification (JP managériaux, posture CPES, resp AED)	non
CPES2	T1	restreint (3/5)		tâche	restreint (3/9)		professionnalité AED
	T2	restreint (3/5)	élargissement (buts ontologiques : visée soutien et valorisation AED)	Sujet (soutien à l'AED)	large (5/9)	élargissement (JP managériaux, identité pro AED) et diversification (JP besoins AED)	professionnalité AED
	T3	restreint (3/5)	diversification (buts managériaux : visée participative)	multi-focale : tâche, sujet et travail	large (5/9)	élargissement (JP posture CPES et contexte de travail)	professionnalité CPES

		Répertoire des buts (nb catégories)	Evolution du répertoire des buts	Focalisation des buts	Répertoire des JP (nb de catégories)	Evolution du répertoire des JP	Focalisation des JP
CPES4	T1	large (5/5)		multi-focale : tâche, sujet et travail	large (6/9)		professionnalité CPES
	T2	large (5/5)	diversification (buts pratiques : visée formative)	multi-focale : tâche, sujet et travail	large (5/9)	élargissement (Posture CPES) et diversification (JP managériaux)	professionnalité CPES
	T3						
CPES5	T1	restreint (3/5)		Sujet (soutien à l'AED)	large (5/9)		professionnalité AED
	T2	restreint (3/5)	élargissement (buts managériaux : visée participative) et diversification (buts pratiques : visée formative)	non	restreint (3/9)	élargissement (JP posture AED)	professionnalité AED
	T3	large (5/5)	élargissement (buts évaluatifs) et diversification (buts managériaux: visée compréhensive ; buts pratiques: visée formative ; buts ontologiques : qualité de vie au travail)	multi-focale : tâche, sujet et travail	large (5/9)	élargissement (JP posture CPES) et diversification (JP besoins AED, posture AED)	professionnalité AED

		Répertoire des buts (nb catégories)	Evolution du répertoire des buts	Focalisation des buts	Répertoire des JP (nb de catégories)	Evolution du répertoire des JP	Focalisation des JP
CPES6	T1	large -(4/5)		multi-focale : tâche, sujet et travail	restreint (4/9)		professionnalité AED
	T2	large -(4/5)	diversification (buts pratiques : visée formative)	multi-focale : tâche, sujet et travail	large (5/9)	élargissement (JP W collectif, managériaux, posture CPES) et diversification (JP opérationnels)	professionnalité CPES
	T3	large -(4/5)	diversification (buts pratiques : visée finalités du travail)	multi-focale : tâche, sujet et travail	restreint (3/9)	diversification (JP opérationnels, besoins AED)	non

Lecture du tableau :

Dans la colonne "évolution des buts" sont précisés entre parenthèses l'apparition de nouveaux buts ou la diversification des buts déjà exprimés

Légende- Evolution des répertoires des buts et des JP

élargissement : apparition d'une nouvelle catégorie

diversification : nombre de catégories identiques mais apparition de nouveaux buts ou transformation dans la catégorie

stabilité : aucun changement dans le nb ou la nature des catégories exprimées

ANNEXES 55 Les savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire énoncés par les CPET

Dimension : Le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE/ Verbatim	Période	CPET
I 148 « Voilà, tu ne les avais jamais vues... ça, c'est embêtant quand même. C'est embêtant que ta collègue se soit lancée, alors que vous êtes dans le même service... c'est compliqué... ça n'est pas forcément une situation que tu rencontreras souvent dans ta carrière, se partager la semaine comme ça avec une collègue. C'est quand même un peu particulier normalement on se met d'accord, sur la façon, sur l'organisation, sur la façon dont on s'y prend, tout ça, c'est préparé tout ça à l'avance. »	T0	CPET 4
I 150 « Et ouais, parce que même si ce n'est pas toi qui devais faire passer les entretiens, tu aurais dû quand même à un moment donné avoir en main cette grille et la réfléchir avec elle ».	T0	CPET 4
I 115 « ça t'arrivera, ça t'arrivera plein de fois dans ta carrière, de travailler avec des collègues avec qui on n'a pas le même... fonctionnement. On peut s'entendre sur l'organisationnel... »	T1	CPET 4
I 93 « c'est sûr. Il faut que tu le fasses. S'il y a des choses qui ne te conviennent pas dans la façon de gérer, elle gère là-dessus en début de semaine, mais tu es chef de service en fin de semaine Judith. Ce n'est pas elle est la chef de service et toi qui te mets en retrait par rapport à ça... vous êtes deux chef de service. Tu vas devoir travailler avec d'autres collègues où tu seras chef de service peut-être après mais sur toute la semaine... tu peux être amenée à travailler avec une collègue qui est à mi-temps aussi... alors toi tu ne feras pas la moitié de la semaine, tu peux être amenée peut-être à être à mi-temps toi-même... mais on n'est pas chef de service à mi-temps. On est chef de service à temps complet. Donc elle en début de semaine, toi en milieu de semaine. Tu vois ? Il faut vraiment que tu en prennes conscience de ça ».	T1	CPET 4
I 97 « il faut qu'ils comprennent ta griffe à côté, ta patte (geste vers le bureau des AED)... comment tu teintes toi le poste ? Quels sont tes attendus ? Qu'est-ce que tu attends, qu'est-ce que tu veux ? Comment tu veux que ça fonctionne ? Et peut-être que la vie scolaire apprendra à faire d'une façon un petit peu différente en fin de semaine, un petit peu différente en début de semaine mais ils sentent qu'ils ont deux chefs de service chef de service qui fonctionne comme ça en début et un autre qui fonctionne peut-être un peu différemment ».	T1	CPET 4

Dimension : Le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE/ Verbatim	Période	CPET
I 101 « vous êtes toutes les deux en charge de gérer tous les problèmes »	T1	CPET 4
I 105 « non, parce que les conflits ne peut pas ils ne peuvent pas être gérés uniquement en début de semaine. Surtout s'ils ne sont pas gérés à ta façon, comment toi tu vois les choses. Tu n'es pas obligée de t'effacer devant une collègue qui gère d'une façon qui ne te convient pas.. Il faut qu'eux ils comprennent comment toi, tu vois les choses ».	T1	CPET 4
I 117 « et toi, tu ne dois pas t'effacer parce qu'une collègue a une façon de voir les choses qui ne te convient pas, il faut que tu montres aussi, je pense que tu ne leur as pas assez montré, tu étais aussi chef de service ».	T1	CPET 4
On peut se laisser emballer aussi par l'entretien par son positif donc effectivement il faut voilà, il faut avoir en tête que l'entretien professionnel c'est nous dans cet entretien, mais c'est aussi les collègues qui comptent sur nous pour faire passer aussi des messages et leur difficulté à travailler avec Romuald	T1	CPET 5

Dimension La régulation du travail de l'équipe vie scolaire	Période	CPET
I 206 « ils bénéficient du fait qu'il n'y ait pas de grille de poste. Le jour où il y en a, ça veut dire que vous avez travaillé avec eux le fait que à tel endroit à tel moment il faut qu'il y ait telle personne, à tel endroit. Ce qui veut dire peut-être que le repas ensemble, il ne va pas pouvoir se faire. Mais ce n'est pas pour les embêter, c'est dans l'intérêt du service et l'intérêt du service et les obligations du service, d'assurer la sécurité des élèves ».	T2	CPET 1
I 33 « Voilà. Alors c'est simple, avec les AED, à chaque fois qu'il y a un problème, avec un élève, entre eux, avec un adulte, ou un souci particulier, il est vu de suite, dans la foulée. Dans l'heure qui suit, il est vu. Donc si on n'est pas là tous les trois, on se réunit à deux CPE, trois si on est tous les trois, rarement tout seul... on essaie toujours... on a la chance d'être une équipe, donc on en profite. Tout est repris, tout dysfonctionnement, de suite et repris dans l'heure qui suit. Et quand c'est très grave, parce que ça peut arriver, là on dit « là c'est trop grave, on va ensemble à la direction ».	T0	CPET 4

Dimension La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	Période	CPET
I45. « on essaie de développer ça au quotidien de toute façon, d'avoir ce genre de rapports, qui ne soit pas trop descendant, que ça soit plutôt dans la construction, dans la collaboration même si on reste chef de service, on a toujours des consignes à donner, mais on peut toujours le faire de façon détendue... »	T0	CPET 1
I71. « ils ont besoin de savoir qu'on est assez accessible, même si on court tout le temps, et qu'on n'est pas toujours là, et que parfois on répond un peu rapidement, parce que on pense à autre chose, il faut profiter de ce temps-là aussi on leur dit « on est là. » « Si vous rencontrez des difficultés, et si vous ne savez pas, » et surtout qu'il n'y ait pas un décalage justement vertical entre eux et nous et que nous ne soyons pas seulement les personnes qui leur donnent des consignes et des ordres. On est aussi là pour faire tourner, et que ça se passe bien, et que les choses évoluent »	T0	CPET 1
I.37 On est sur la période d'essai ...incompatibilité de travail entre personnes... « écoutez si ça n'est pas possible, on peut arrêter là aussi, voire faire un recrutement ». Donc « si au contraire, j'ai des choses à entendre, je suis disponible pour les entendre » . On peut améliorer des choses, on n'a pas la vérité infuse, on travaille en équipe, on doit être collègue, et on doit pouvoir trouver de l'épanouissement dans son travail. Donc s'il y a vraiment des éléments de fonctionnement et d'amélioration, à ce moment-là on les entend, et on essaie de trouver des solutions ensemble, et de les construire ensemble mais si c'est juste une question de personnes, et bien, pointons qu'il s'agit d'une question de personnes et si c'est pas possible, désolé, mais là il faut que ça passe à autre chose parce que on a des jeunes... on a des jeunes dont il faut qu'on s'occupe. Et on a un fonctionnement d'équipe qu'il faut construire. Et là-dessus il faut en appeler à la responsabilité de la personne. On doit agir en tant que professionnel et pas uniquement sur ses représentations, ses animosités. A un moment donné, en tant que professionnel, on a le droit d'exprimer des choses qui ne nous vont pas, à condition que ce soient des arguments. Histoire de sortir de l'affect.	T0	CPET 2
I.45. il y a une part de non négociable, dans ce qu'on va lui amener, qu'il va falloir accompagner. Mais après j'aurais tendance à dire que Jérôme est bien dans son époque. C'est-à-dire que nous vivons une époque où si tu ne justifies pas un minimum, si tu ne donnes pas à comprendre, si tu n'associes pas à la réflexion ton collaborateur, à l'ensemble, en fait tu vas dans le mur.	T0	CPET 2
I 72 « je trouve que ce que tu apportes comme argument c'est vraiment un positionnement de CPE, au sens noble du terme, totalement centré sur la mission d'éducateur ou d'éducatrice dans l'institution et qui apporte des arguments de compréhension à son collègue assistant d'éducation sur ce qu'est une démarche éducative ».	T2	CPET 2

Dimension La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	Période	CPET
I 82 « Oui... mais tu sais, quand on parle des absences et retards, c'est très simple... je leur dis « vous êtes là pour montrer l'exemple, vous êtes éducateurs. Si vous-même vous n'arrivez pas à ne pas être en retard le matin, qu'est-ce que vous exigez, vous exigez quoi des élèves ? Comment vous pouvez exiger ça des élèves ? Ça n'est pas possible. Il faut être exemplaire quand même ». Mais ce sont des choses qu'ils comprennent très bien. Bon après, il n'y a peut-être pas... j'allais parler d'ambiance d'équipe... je pense qu'ils nous font confiance, on les a tous recrutés, toi, tu les as recrutés des surveillants ? »	T0	CPET 4
<i>I 84 « je t'avoue que moi j'ai eu beaucoup de difficultés avec l'équipe quand je suis arrivée il y a trois ans ici... c'était une équipe que je n'avais pas recrutée, on est arrivée avec ma collègue en même temps, deux nouvelles, on a eu beaucoup de difficultés avec cette équipe-là, qu'on n'avait pas recrutée nous-mêmes. Ça a été compliqué de faire notre place, et même d'être reconnue vis-à-vis de cette équipe-là. Ça été compliqué... mais à l'occasion, je veux bien voir cette grille</i>	T0	CPET 4
I 75 « et là, tu aurais pu reprendre... et lui dire « attention, là il y a un problème. Je ne veux pas qu'on parle de complicité. Mais plutôt de comment on travaille ensemble »... je ne sais pas je ne connais pas complètement le fond du problème mais moi ce mot il m'a gêné, professionnellement parlant, il est embêtant. Comment on peut s'entraider à un moment donné, effectivement, ça peut être ça, mais enfin les AED ne sont pas là pour faire le travail des agents et les agents ne sont pas là pour faire le travail des AED par contre, on peut se donner un coup de main. Moi il nous arrive en vie scolaire quand il y a un manque d'effectif au niveau de la loge, on prend les appels. Il m'est arrivé aussi carrément de déplacer un surveillant, parce que c'était possible, et qu'il y a trop d'agents qui ne sont pas là... mais après ça passe par l'intendance, qui demande si c'est possible, appelle les chefs de service, les CPE, qui mettent en place. Ce n'est pas à l'AED qui va tout seul décider... je ne sais pas moi... de faire le travail des agents. Ça passe de professionnels... de chef de service en chef de service . Je pense que c'est ça qu'il faudrait que tu rappelles aussi à tes AED d'ailleurs. Ils ne prennent pas d'initiative, d'aller faire le travail des autres sans que ça ait été validé par un CPE. Et là, tu poses les règles, c'est toi le CPE, c'est toi le chef de service. Ils ne prennent pas des initiatives comme ça ».	T1	CPET 4
I 77 « Voilà. Donc peut-être qu'il y a aussi ça à travailler, le positionnement en tant que chef de service, c'est toi qui est là pour donner les tâches, rappeler les missions aux AED, c'est là-dessus qu'il faut que tu reprennes la main peut-être que tu aurais pu en toucher deux mots ».	T1	CPET 4

Dimension La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	Période	CPET
I 109 « On en avait déjà un petit peu parlé de ça, de ton positionnement face aux AED. Et je pense que le fait que ça été filmé, peut-être que tu pourras revoir ce positionnement, ça sera très intéressant que tu puisses le visionner, te voir dans ce positionnement de chef de service ou tu es très à l'aise sur les points positifs, et là finalement elle n'y est pas ta collègue pendant que tu fais cet entretien. Moi je pense que... c'est un peu ton alibi... pardon, de te dire ça, la collègue qui se charge de ça, des problèmes en début de semaine... il faut que tu le travailles, il y a vraiment du travail à faire là-dessus. Mais c'est pareil, ça s'apprend ».	T1	CPET 4
I 18 « il faut faire attention à la limite du copinage, ou des propos qui pourraient être trop familiers, ça n'existe pas. Ça ne doit pas exister. Ceci étant dit, je reprends mes notes. Très bonne prise de poste, prise d'initiative, de responsabilité. Ah oui c'est lui qui parle... non c'est toi.. excuse-moi « Judith rassure ». Voilà tu parles à un moment donné d'un moment de flou. Comme tu peux me voir à l'écran, parce que je suis floue (rires). Et du coup toi tu veux rassurer, rassurer par rapport à ce terme qui était posé, et tu dis voilà très bonne prise de poste, très bonne prise d'initiative, de responsabilité et puis tu reviens sur le confinement en disant qu'il a très bien géré ses classes virtuelles. C'est la façon pour toi peut-être de répondre.. peut-être pas de ce côté-là mais il ne s'est pas passé trop longtemps entre ce moments de flou que tu as noté et ce moment où tu essaies de le remotiver, de le redynamiser, peut-être au détriment d'aller un peu plus dans les angoisses... ce n'est pas le mot angoisse... dans les incertitudes qu'il a essayé de partager avec toi. J'ai l'impression que parfois, quand ça rentre trop dans le personnel, tu as tendance à éluder les choses et à passer à autre... à remotiver à dire « <i>mais non mais non, mais non</i> », au lieu de rentrer dedans et d'explicitier les choses. Voilà c'est mon ressenti »	T2	CPET 4
I 62 « Et ensuite tu expliques que l'idée c'est de suppléer les enseignants en présentiel, notamment, et tu expliques que les horaires vont être modifiés, et tu vas même jusqu'à dire « tu viendrais trois matinées à peu près ». Et là je trouve que c'est embêtant... quand on parle comme ça aux AED, il faut éviter les « on ne sait pas encore, on accueillerait »... non « on accueillerait les sixièmes cinquièmes matins 8h, 9 heures on ne sait pas encore » non, il ne faut pas le dire comme ça « alors on accueillerait les élèves, ça sera uniquement le matin. J'attends les directives du chef d'établissement pour savoir si le départ ça serait huit heures ou neuf heures, je reviendrai vers vous pour vous le préciser. On va accueillir les sixièmes les cinquièmes » si on est pas sûr d'accueillir les sixièmes les cinquièmes tu peux dire « avec le chef d'établissement on va faire un point pour savoir si on va accueillir uniquement les sixièmes uniquement les cinquièmes à ou les deux à la fois la fois, je reviendrai vers vous pour vous le préciser » il faut faire attention aux choses approximatives parce que ça les... et ça ne te positionne pas en chef de service, il faut des choses claires. Pareil tu dis plus tard, je ne sais plus à quel sujet, « je ne pense pas que ce soit Monsieur Roger, je pense que ce sont les parents ». Toi, il te pose une question et tu dis « je ne sais pas, mais je ne pense pas que ça soit le chef d'établissement. Je pense que ce sont les parents ».	T2	CPET 4

Dimension La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	Période	CPET
<p>I 64 « alors il faut le dire comme ça, tu dis « <i>non ce n'est pas le chef d'établissement, ce sont les parents d'élèves</i> ». Évite de dire des choses quand tu n'es pas sûr. Tu n'es pas là pour penser que... il faut rester factuel et objective et cela rassure en plus la personne qui est en face de toi. Par contre si tu n'es pas sûr, que ce soit pas le chef d'établissement... tu peux le dire. « <i>Je n'ai pas la certitude que... effectivement je pense que ce sont les parents...</i> » mais attention aux formules... si tu n'es pas sûr, tu ne dis rien. Moi je préfère ne rien dire que de faire des hypothèses. Que te dire de plus (consulte ses notes)... oui, le volontariat... tu as resitué, j'ai bien aimé quand tu as resitué, tu as expliqué que son retour par rapport aux élèves et au volontariat, cette idée de volontariat, et tu dis « <i>oui, attends, je vais faire un mail pour les rassurer, je vais leur expliquer que ..</i> ». « <i>Au-delà du volontariat, le travail est à rendre, que ce soit présidentielle ou distancée elle, il faut continuer à travailler</i> », et là tu expliques bien clairement à Nicolas les choses pour que lui il puisse les retransmettre aux élèves qu'il aura en classe virtuelle et toi ce que tu vas faire au niveau de l'établissement, c'est rappeler la règle et le cadre de travail, là c'est bien tu es structurante... »</p>	T2	CPET 4
<p>I 72 « mais après tu es revenue un peu dessus et tu lui dis « j'ai besoin d'une réponse d'ici une dizaine de jours »... alors pas d'ici une dizaine de jours, il faut éviter ce genre de formules parce que c'est flou... il faut que tu donnes des dates, il vaut mieux que tu lui dises « j'ai besoin d'une réponse d'ici fin mai au plus tard. Le dernier jour de mai, il faut que tu me dises si tu reprends ou si tu ne reprends pas. »</p>	T2	CPET 4
<p>I 80 « Alors, pour parler du relationnel, c'est vrai que si tu les entends, ils ne sont pas d'accord entre eux, ils ne peuvent pas se voir « lui il est nul, mais moi je suis bien, lui ne fait rien il ne faut surtout pas... ». Notre rôle, c'est quand même de leur dire « écoutez les gars. Vous êtes majeurs, maintenant ça va, vous êtes adultes, vous êtes capables de travailler ensemble. Ce n'est pas parce que je n'ai pas d'affinités avec toi, que je ne peux pas te dire est-ce que tu peux aller s'il te plaît me faire un appel ? ». Je ne vois pas en quoi... au contraire on est là pour leur dire « vous avez signé, vous avez signé tous ensemble, quoi. Quand on fait des réunions collectives, vous êtes tous d'accord, donc vous êtes quand même capables de travailler ensemble. » Ce n'est pas parce que je vais dire à mon collègue est-ce que tu peux aller faire l'appel dans telle salle ou est-ce que tu peux aller s'il te plaît accompagner cet élève là au gymnase... en quoi c'est directif ? Enfin je ne sais pas... ce sont des bases... de la fonction de surveillant »</p>	T0	CPET 6

Dimension La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	Période	CPET
<p>I 15 « non, mais ce n'est pas gênant... mais tu vois quand en fait il met sur la table ces quelques difficultés, nous on peut aussi répondre en disant « tu es en difficulté, parce que quand même sur ce point-là, tu n'es pas irréprochable. Si tu avais appliqué le règlement de l'étude, qui est marqué noir sur blanc, tu commences par dire voilà, le carnet sur la table ». Effectivement ils n'ont pas tous la même politique, et là tu te rends bien compte que effectivement ils font ce qu'ils veulent. Les uns des fois les font rentrer les autres les font mettre filles et garçons, les autres... enfin c'est assez... et c'est la grosse difficulté tu verras, dans n'importe quel bahut où tu seras, la surveillance des études parce que les surveillants n'appliquent pas les mêmes règles. On a beau dire il faut le faire, il faut le faire on leur donne des pistes, on leur donne des billes... mais en fait ils ne le font pas. Et sur la commande quand même des inspecteurs, parce que moi je l'ai toujours en tête, les inspecteurs te disent une étude, il faut que ça soit vivant, les surveillants, ils tournent, il faut qu'ils aillent voir les îlots de travaux etc. Et eux, ils ne sont pas dans cette dynamique. On a du mal à leur faire comprendre qu'il faut vraiment être acteur de son étude ... et s'il y a besoin, on se lève... mais bon. Alors, l'étude, c'était un moment important parce que c'est vraiment le poste où il est le plus en difficulté, en fait.</p>	T1	CPET 6

Dimension Le rôle et le travail des AED	Période	CPET
I.33. effectivement un des enjeux, c'est d'avoir très rapidement l'emploi du temps global, que chacun connaisse le début et la fin de son service	T0	CPET 2
I.35. sur chaque journée il y a qui fait quoi, à quel moment. Donc ça, ça norme aussi l'espace, ça rassure les gens. Donc ça sur ton prochain poste, ce sont deux choses auxquelles il faudra t'atteler. Avec comment se passent les élections des délégués, déjà sur la semaine administrative on est au clair là-dessus, ce sont les points d'achoppement sur lesquels il faut absolument savoir répondre quoi, qu'est-ce qui se passe.	T0	CPET 2
I 214. je ne sais pas si vous tarifez trois heures par nuit pour tourner et veiller un petit peu sur le sommeil des jeunes mais... normalement les AED ils sont censés regarder un petit peu de temps en temps quoi »	T2	CPET 2
I 28 « Oui. Et là par exemple, on a un dysfonctionnement important, parce que souvent les filles sont plus de bureau, les garçons sont plus sur le terrain... voilà parce que ils préfèrent les garçons être dans l'action... voilà mais on a observé des dysfonctionnements, je ne vais pas rentrer dans les détails... on a décidé de faire un peu « <i>vis ma vie</i> ». C'est-à-dire que on va changer... on va mettre les garçons un petit peu sur le bureau et les filles un peu plus sur le terrain, pour que chacun comprenne les difficultés que les uns et les autres peuvent rencontrer sur les postes différents. Et aussi c'est intéressant dans le sens où on doit bien connaître et bien comprendre les difficultés qu'ont certains sur certains postes, même si ils n'y vont pas toujours et je trouve que c'est bien de faire rouler l'équipe, oui et aussi ça permet de suppléer quand il y a des absents ».	T1	CPET 4
« ce qui relève des missions des AED autour de l'administratif par rapport à ce qui relève des missions des AED sur la surveillance » (I 43)	T1	CPET 2
I.76 « sur un internat, ils sont incontournables ce sont eux qui qui éduquent... et donc Jérôme, pour moi il est fantastique et d'ailleurs je te proposerais bien de te l'emprunter mais malheureusement je n'ai qu'un internat de fille donc il ne peut pas venir...	T2	CPET 2
I 24 « ils sont censés savoir aussi faire d'autres missions que leurs propres missions. Et puis ça permet d'ouvrir aussi ».	T1	CPET 4
I 196. « donc voilà, c'est logique. Si on n'a pas sur ces questions-là une démarche d'être au clair dans son équipe, et que tout le monde fait, apporte sa petite pierre régulièrement, on ne tient pas ».	T2	CPET 2

Dimension Le rôle et le travail des AED	Période	CPET
<p>I 21 « ça va être posé comme ça, notamment sur l'absentéisme, sur l'assiduité, la ponctualité. Certains on va leur leur dire « là, c'est tout clair ». C'est terminé on ne les renouvellera pas. D'autres, ils ont des problèmes de positionnement en tant qu'AED, pareil. Et d'autres sur... comment dire... nos AED ils ont une vision des tâches « ma tâche », ils n'ont pas une vision de toutes les tâches du service, et certains n'arrivent toujours pas à entrer dans « tiens, là il y a un manque. OK je vais voir, en fonction du poste où je suis, est-ce que je peux y aller ou pas, est-ce que je vais aider mon collègue ou est-ce que non, je reste à ma place, je fais mon taf et puis c'est tout ». Cette vision-là, qui est très individualiste, et pas une vision d'équipe du poste, on les a déjà repris là-dessus, plusieurs fois. Et là on va faire par contre un entretien en disant voilà, si sur telle compétence, telle compétence, telle compétence il n'y a pas d'amélioration, c'est terminé à la fin de l'année, tu vas chercher ailleurs ça c'est sûr, on l'a fait l'an dernier, et il y en a trois qu'on n'a pas repris »</p>	T0	CPET 4
<p>I.19 (...) là on a l'exemple d'une construction de punitions par la discussion et par le brassage d'idées qui fait que les AED sont maîtres d'œuvre aussi sur l'accompagnement de tout ça, mais dans une optique d'aider les jeunes à grandir et à faire bon usage de la liberté.</p>	T0	CPET 2

Dimension « Une approche compréhensive du travail des AED »	Période	CPET
I.37 sur quelqu'un qui est insécure comme ça, et qui remet tout en cause... »bon, ben, qu'est-ce qui ne va pas ? ». A un moment donné, on joue cartes sur table, « pour l'amélioration du fonctionnement, moi j'ai besoin de savoir en tant que responsable de l'organisation du service, qu'est-ce qui ne va pas quels sont les grands sujets de problème dans notre fonctionnement de début d'année ? ». Mais tu précises « à condition qu'on puisse avoir un dialogue positif et sans mise en cause ni de l'un ni de l'autre, en termes de personnes ».	T0	CPET 2
I.71. non mais ce qui nous importe, c'est pour Jérôme, qu'est-ce qu'il pense, comment il vit le truc ? « C'est difficile ? Très bien bon ben là, je peux être à ton écoute ». « Qu'est-ce qu'il est difficile ? Qu'est-ce que tu n'arrives pas à faire ? Ah ben tu ne sais pas utiliser Pronote ? Pas de problème. Qu'est-ce que tu n'arrives pas à faire, montre-moi ... Voilà je réponds à ton besoin... tu vois, l'organisation, l'ergonomie du travail, la concentration, voilà... (...) Donc c'est tout cet aspect-là, qui est à gérer dans l'entretien. Donc à la fois, ce qui est du régalién et du non négociable parce que c'est notre responsabilité derrière, et puis on ne va pas s'amuser, on n'est pas des enfants et on a besoin de se faire confiance et de bosser, dans ce qu'il faut. En même temps, est-ce que derrière je rentre pas dans le cadre et je vous enquiquine parce que de toute façon je suis en free-lance, ça ne cache pas des trucs d'incapacité ou d'inconscience... qu'est-ce qui est derrière ? Dans le défi de ton autorité, est-ce que c'est vraiment ça, est-ce que c'est une impression que tu as, tu vois, préciser les contours de ce qui te met mal à l'aise dans la relation professionnelle avec cet AED-là. Voilà... dans toutes les personnes qui nous mettent mal à l'aise, à quoi ça me renvoie sur mon propre fonctionnement ? Pourquoi ça m'agace ? Le jour où tu mets des mots là-dessus, tu es tranquille, quoi qu'il arrive	T0	CPET 2
I 55. « j'ai été confronté à deux pensées différentes, je ne savais pas sur quel pied danser et du coup je me suis mis en sécurité »	T2	CPET 2
I 8 Alors Nicolas à un moment donné il parle quand même de difficultés. Il dit que ce n'est pas facile d'intégrer un service en cours d'année et parle beaucoup d'implicite. Et ça je trouve que c'est une notion vachement intéressante. C'est-à-dire que l'implicite c'est quoi ? C'est ce qui n'est pas dit et qui est là donc en ce sens-là, qu'il y a quelque chose sur laquelle il faut que tu ailles, parce qu'en fait il t'appelle, en te disant « moi j'ai eu un souci ». Et effectivement à un moment donné tu tardes à venir dessus, et tu le fais. Tu lui dis « OK, mais c'est quoi implicite ? ». Et devant la difficulté, parce qu'il a du mal à dire ce que c'est, à te définir, et je pense que c'est là qu'il aurait fallu passer un peu plus de temps, voilà pour le rassurer, en lui expliquant que ce n'est pas facile d'intégrer un service en cours d'année même si on déjà eu a une expérience similaire déjà. Lui te dit « je n'ai rien dit, vous ne pouvez pas le savoir ...comme je n'en parlais pas, vous ne pouvez pas le savoir... » je pense que là peut-être pourrais-tu formaliser en disant « écoute je note ce que tu dis, je réalise à quel point ce n'est pas aisé d'arriver en cours d'année dans une équipe qui est déjà constituée avec des	T2	CPET 4

Dimension « Une approche compréhensive du travail des AED »	Période	CPET
<p><i>collègues qui ont déjà des habitudes de travail, des CPE qui ont déjà des habitudes de travail, peut-être que dorénavant je passerai un peu plus de temps peut-être avec les nouveaux AED qui entrent en cours d'année, pour bien expliciter les choses, pour bien rassurer ».</i></p>		
<p>I 10 « Il faut relever, il faut relever, parce que ça rassure. Il te renvoie, il est en train de te renvoyer une difficulté, quelque chose qui pour lui a été une difficulté, il faut que tu dises « <i>j'entends ta difficulté, j'entends, je réalise que j'aurais pu aller un peu plus loin dans l'accueil et dans l'accompagnement, peut-être que j'aurais dû mettre en place un tutorat avec un AED en particulier, avec lequel tu es particulièrement à l'aise</i> », je ne sais pas si la première semaine... moi je le fais avec tous les nouveaux AED qui arrivent... le premier mois ils ont un tuteur c'est-à-dire que j'essaie de voir en fonction de la personnalité de l'AED que j'accueille, avec qui il peut être en tutorat, sachant que je l'envoie avec mes meilleurs éléments, même sans mettre le tutorat, c'est important, et aussi expliciter à l'AED que tu es toujours disponible, qu'il n'y a aucune question bête, aucune question taboue, et que tu es à leur disposition tout le temps, sur toutes les questions possibles. Moi je le fais avec tous les nouveaux AED ça, et je leur explique bien qu'il n'y a aucune question bête je leur dis « <i>vous venez me voir vous avez une interrogation... Je préfère que vous m'interrogiez que vous me posiez des questions, plutôt que vous repartiez chez vous avec des interrogations</i> ». Aucun AED ne repart chez lui le soir du collège sans avoir compris certaines choses. « <i>Alors soit ce sont vos collègues qui répondent à vos questions et elles sont claires, soit les réponses ne sont pas assez claires et voilà, vous venez nous voir il faut me déranger autant de fois que nécessaire</i> » .</p>	T2	CPET 4
<p>I 12 « c'est intéressant mais il n'a pas osé... il t'a dit « <i>je n'ai rien dit... vous ne pouviez pas le savoir.</i> » Ça prouve que malgré tout, malgré le temps que tu peux accorder, ces minutes que tu peux accorder avec tes rendez-vous ponctuels, on va dire, malgré tout il reste du non-dit et des questions qu'il n'a pas osé formuler. Alors moi je ne fais pas de rendez-vous comme ça ponctuel avec les AED, je leur dis « <i>à tout moment vous venez me voir. Vous rencontrez des difficultés, une question, vous ne rentrez pas chez vous avec une interrogation. Vous prenez deux minutes dans la journée, quand vous voulez, vous venez me voir je suis occupée ? Je suis occupée, je serai toujours occupée, vous me dérangez quand même vous venez me voir en me disant j'ai besoin de vous voir, je prendrai le temps</i> ». D'ailleurs j'ai pu voir c'est le tutoiement qui est en vigueur ? »</p>	T2	CPET 4

Dimension « Une approche compréhensive du travail des AED »	Période	CPET
<p>I 44 « oui, je me suis servi effectivement de la grille de poste, parce que c'est important de savoir comment ils se positionnent sur chaque poste. Quand j'ai fait un peu le laïus sur l'historique de la fiche de poste, pourquoi on avait reçu la fiche de poste, pourquoi on était amené à modifier certains... C'était parce que les AED nous avaient fait remonter des difficultés, donc on avait retravaillé ces fiches de poste et on a demandé aux AED ensuite de les appliquer vraiment à la lettre, pour que au bout de deux ou trois mois d'essais, de pratiques, on voit vraiment ce qui était compliqué, est-ce qu'il est difficile. Et c'est ce qui était remonté l'année dernière, c'est que finalement rien n'est compliqué dans ce qu'on leur demande, sauf qu'ils ne le font pas forcément. C'est pour ça que ça m'a permis d'aller ensuite effectivement poste par poste mais surtout d'aller parler des postes dans lesquels elle était soit en difficulté soit pas forcément efficace ».</p>	T0	CPET 6
<p>I 26 « voilà quand elle a exprimé sa position dans sa fonction elle a eu l'impression que le fait d'avoir une coupure dans la semaine pour elle ça n'était pas forcément bénéfique au départ, sur le plan personnel... du repos mais par rapport au boulot ça n'était pas évident. C'est pour ça que ça m'a permis de dire tiens, il y a ici un élément qui explique peut-être pourquoi un moment donné cette surveillante n'était pas à l'aise, le fait de manquer un jour et demi, avant de revenir sur le poste de travail. Quelques idées comme ça qui me permettront ensuite de faire mon compte rendu de l'entretien. Je note comme ça quelques idées ».</p>	T0	CPET 6

Dimension « Les besoins des AED »	Période	CPET
« il y a aussi ce besoin pour son profil de personnes...d'être rassuré » (I 73)	T1	CPET 2
« D'être rassuré.... D'avoir des signaux de reconnaissance sur ce qui marche bien et qu'est-ce qui est positif dans ce qu'il apporte au service, si tu veux et dans aussi le plaisir de travailler ensemble » (I 75)	T1	CPET 2
« même si Pierre n'a pas exprimé beaucoup de suggestions ou de besoins particuliers parce que lui il est de la cuisine et dans ce milieu de la cuisine...je pense qu'on ne cherche pas trop à discuter sur tes besoins (rires)...Donc lui il a cette habitude professionnelle ça ne veut pas dire qu'il n'en a pas. Sinon c'est arriver à. ...les repérer aussi sur l'implicite » (I 125)	T1	CPET 2
I 59 quelque chose de fondamental c'est l'écoute de l'autre, de son besoin professionnel. Et ça par rapport au boulot de CPE c'est fondamental, c'est...	T2	CPET 2
I 7 « ça structure, c'est structurant pour la personne, c'est rassurant pour l'AED que tu as en face de toi. Il sait qu'il va y avoir peut-être d'autres rendez-vous, et il apprend à voir ce qui va, ce qu'il ne va pas, à voir où il en est, « <i>savoir où je suis aujourd'hui pour savoir ce que je vais en faire de même, et comment je vais évoluer la prochaine fois</i> ».	T1	CPET 4
I 50 « Je pense que c'est important pour un AED de se sentir écouté, et de voir que vraiment on est là pour l'aider dans ses difficultés, et vraiment pour faire en sorte que sa mission se passe bien. Et ça je trouve que c'était très intéressant. Je pense que à sa place je serais content d'avoir eu un entretien comme ça, parce que vraiment on s'intéresse à ce qu'il fait ».	T1	CPET 6
I 25 « effectivement il ne faut pas hésiter à leur dire, que quand ils font des choses bien, on le voit. »	T1	CPET 6
« Vous êtes tous les deux et ça c'est très important sur le coaching des AED. « Il y a des choses que vous faites bien et ça il faut continuer comme ça » (I 79)	T1	CPET 2

La question du sens du travail	Période	CPET
I.32 « Ils ne peuvent pas comprendre à quoi ça sert de gérer les absences, si on ne leur a pas dit d'abord que ce qui était important c'était d'assurer la sécurité des élèves etc. etc. »	T1	CPET 1
I.85 « mais ce n'est même pas Pronote, c'est présenter à quoi sert cet outil sans entrer dans ses subtilités mais au moins dire voilà ça sert à enregistrer des absences avec un motif. Parce que on assure leur sécurité, et qu'il faut qu'ils soient là etc. tout ça c'est des procédures, et c'est peut-être ça qui prime, en termes de documents, plutôt que turbo self parce que ça vraiment c'est quelque chose de quotidien, concerne toute l'équipe etc. »	T1	CPET 1
I 190 « ben oui, tu sais pourquoi ça ne va pas... les AED interprètent eux-mêmes le règlement intérieur, c'est ce qu'elle a dit tout à l'heure, alors il faut vérifier ce que cela veut dire. Ils ont chacun une façon d'utiliser Pronote... alors tout ça ce sont des sources de dysfonctionnement. Il y a des informations qui se transportent mal du début à la fin de la semaine, ça veut dire qu'il y en a qui n'ont pas intégré ou ne mettent pas d'importance sur le fait que ces informations-là sont importantes pour le fonctionnement du service et que donc ils appartiennent à ce service. Je pense qu'il faut rapporter à un moment donné... rappeler à quoi ça sert la vie scolaire, et qu'est-ce que c'est la mission d'AED et en partant de ça, de redonner l'importance des missions ».	T2	CPET 1
I 147 « donc ce principe-là, il est valide il me semble que tu sois à Cachan, à peu près 25 ha à gérer, à V.Hugo, ici où c'est un peu plus réduit d'accord. (Rires). C'est-à-dire qu'il y a une fonction vigie et phare dans la nuit de la vie scolaire qui doit être garantie qui est fondamentale ».	T2	CPET 2
I 22 « Voilà, on arrive sur la question « contrôler les effectifs et la question de sortie des élèves », et elle dit ça « je ne sais pas, je ne le fais pas ». Et tu lui dis « oui, tu ne le fais pas, c'est plutôt celle de bureau qui le fait ». Et moi je pense que là, il manque quelque chose, parce que les AED, ils doivent aller au-delà de leurs propres tâches. Ils sont quand même censés savoir ce que font les autres, et les missions qui sont dévolues au service. Moi ce qui m'embête un peu, moi ce que je reproche aussi un peu aux AED, c'est la notion de transversalité. On n'est pas là que pour remplir ses propres missions, au-delà de ça... déjà, une fiche de poste, les AED ont l'habitude de la lire à l'horizontale... « moi je fais ça, ça, ça... » le service il ne peut marcher que s'ils apprennent aussi à lire à la verticale et à l'horizontale « Ce que je fais, ce que font les autres ». Ça, c'est important. Donc je pense qu'il faut qu'un surveillant ait un petit peu une vision d'ensemble des tâches qui lui sont dévolues mais aussi celle que font les autres, parce que à un moment donné, tout se croise. Et au-delà de ça, imagine qu'un jour la personne de bureau n'est pas là, et que tu es vraiment en sous-effectif... »	T1	CPET 4

L'accompagnement professionnel des AED (formation, développement pro, professionnalisation, insertion pro)	Période	CPET
I71. « ceux qui sont à temps plein, 41 heures 10, ça fait beaucoup sur une semaine, avec une famille etc. et puis le côté entre guillemets confortable pour un travail, ça bloque un peu parfois, ça empêche de voir que ben dans six ans il n'y aura plus rien donc oui, j'essaie d'être très vigilant sur où ils en sont, parce que on a vu partir des AED au bout de six ans qui n'avaient pas plus qu'avant, et qui sont repartis au chômage. Donc j'ai l'impression qu'on ne fait pas bien le travail si on ne les réveille pas en disant « allez ! ».	T0	CPET 1
I86. « Donc d'expliquer aux élèves... ce sont des billes qu'on donne aux AED, qu'ils puissent donner des billes aux élèves, pour qu'ils comprennent pourquoi il y a un règlement intérieur et à quoi il sert. Bon, on ne va jamais aussi loin dans les explications, que c'est un document qui est protecteur que c'est un document qui permet de... je n'ai pas été jusque-là dans les explications, mais en tout cas c'est initié, donc si un jour on doit en reparler... ce que je ferai, parce que c'est un sujet que j'aborde souvent avec eux, mais ça permet voilà petit à petit, de distiller des éléments qui font colonne vertébrale sur l'établissement et d'expliquer pourquoi les CPE, donc les chefs, ont des exigences. Ça justifie aussi tout ça, ça justifie notre posture et le fonctionnement de l'établissement. Et aussi leur importance, parce que finalement, on finit par savoir que le règlement intérieur il est vraiment connu par la vie scolaire, les chefs d'établissement, et après... plus flou déjà... et après ceux qui ont à se gérer quand même les élèves en dehors de tout cadre de classe etc., etc., c'est quand même la vie scolaire, ça équipe quand même les AED d'avoir quelques billes, quelques bouts d'information. »	T0	CPET 1
I59. « ça en fait, le but du jeu, c'est que le service soit efficace, tant dans l'aspect administratif que dans l'aspect éducatif. Et on ne peut pas exiger d'un AED qui n'a pas reçu de formation en termes d'éducation ou de pédagogie, on ne peut pas exiger de lui, ni même de Pronote ou de quoi que ce soit, on ne peut pas exiger de lui qu'il soit compétent et qu'il sache faire d'emblée. Donc c'est bien à nous de leur rappeler qu'on est là pour les accompagner, même si on se repose beaucoup sur les anciens, et de leur dire ben vos questions, on est là pour y répondre. Il n'y a pas de bonnes réponses d'emblée en éducation, ça se travaille. »	T0	CPET 1
I14. « on sait que l'internat c'est un peu critique et comme je l'ai précisé elle travaille le dimanche soir, et le dimanche soir il n'y a pas quelqu'un qui est là toute la soirée, ça tourne, ça tourne au niveau des responsabilités. Et quand on vient d'arriver et que d'emblée on est le dimanche soir, et qu'il n'y a pas de CPE dans les locaux ça peut être un peu inquiétant. Après, comme dans tous les internats j'espère, il y a un petit règlement, mais très simplifié, avec les horaires etc. mais mais qui n'indique pas forcément la posture, qui ne donne pas forcément de repères sur ce que l'on attend... le poste n'est pas bien décrit, si tu veux. »	T0	CPET 1

L'accompagnement professionnel des AED (formation, développement pro, professionnalisation, insertion pro)	Période	CPET
I.27 « À partir de ce clash quoi.. donc sur l'idée qu'on est là pour accompagner nos AED à partir, puisque de toute façon ils partiront, et à faire quelque chose etc. »	T1	CPET 1
I 74 « oui, mais je crois qu'il ne faut pas les leurrer, les AED en leur disant que les autres le connaissent, mais que c'est de bien savoir que eux doivent le savoir, de bien comprendre que les AED doivent le comprendre, maîtriser pour pallier le fait que d'autres personnels peuvent ne pas le connaître, et surtout par les élèves, et que c'est un outil de référence, qu'il faut aller dans ce sens cela c'est ça que j'entends par formation, par accueil, quelque chose qui permet d'ancrer après tout ce que tu lui dis qui est très juste, de dire pourquoi. Ça permet de se situer.»	T2	CPET 1
I 140 « ... pour l'année prochaine... il faut quand même attendre de voir ce qui se passe, comme je le dis, les choses sont pas innées, les choses s'apprennent. Donc d'abord, il faut de l'accompagnement, c'est notre travail, on est là pour ça, pour accompagner les équipes dans l'acquisition des compétences et donc c'est pour ça qu'on leur pose des objectifs aussi. Et c'est pour ça qu'on essaie de les voir au moins deux ou trois fois dans l'année, et après à la fin de l'année, oui on prend cette décision, en fonction des entretiens qui ont eu lieu ».	T0	CPET 4
I 26 « voilà, en fait, ils doivent être tous plus ou moins formés pour pouvoir passer par tous les postes. Alors, nous ce qu'on fait, c'est que à mi-année, on fait tourner les postes ».	T1	CPET 4
I 88 « tu sais, il faut aussi rassurer les surveillants qui ne sont pas bien par rapport à leur mission d'AED... ça n'est pas fait pour tout le monde. Tout le monde ne peut pas être AED, tout le monde ne peut pas être CPE, tout le monde ne peut pas être prof, tout le monde ne peut pas être boucher... c'est comme ça. Et je pense que les surveillants qui sont mal à l'aise dans cette fonction, je pense qu'il faut aussi les rassurer en leur disant que ce n'est pas grave ; il faut les conseiller, il faut les motiver, il faut les accompagner et puis il faut faire le bilan que ça ne leur convient pas, et on peut faire le bilan et que ça n'est pas pour autant qu'ils n'ont pas d'autres compétences dans d'autres domaines, et que ce n'est pas fait pour eux, comme d'autres métiers ne sont pas faits pour toi non plus je pense qu'il faut aussi les rassurer par rapport à ça.	T2	CPET 4

L'accompagnement professionnel des AED (formation, développement pro, professionnalisation, insertion pro)	Période	CPET
Après on a aussi... notre rôle, un moment donné c'est de se dire... OK, j'ai des gens de mon équipe... est-ce que je privilégie mon confort pour l'établissement ou est-ce que notre rôle c'est aussi de les inciter à s'en sortir, trouver leur voie etc... effectivement, moi dans l'idéal, Émilie je la reprends, les devoirs encadrés seront assurés, implantant ici, il n'y a pas de souci, quand elle est à la vie scolaire ou ailleurs, tout se passe bien. Effectivement c'est une des seules qui arrive à tenir un peu le reste de l'équipe, quand elle est là c'est vraieque ça fonctionne très bien moi je pourrais me dire (fait le geste de se frotter les mains) je ne vais pas m'embêter avec Elie, je la garde, je vais même lui déconseiller... non pas du tout	T2	CPET 6

L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	Période	CPET
I12 « on a bien sûr toujours une petite idée, parce que voir comment ça se passe depuis quatre mois, mais bon c'est bien d'avoir des retours par rapport à ça, bien d'avoir des retours sur la qualité des consignes et comment est-ce qu'elle les comprend, et est-ce que c'est clair. Parce que je sais que ça peut être quelque chose qu'on ne sait pas trop bien faire peut-être, parce qu'on est nombreux, on est quatre chefs, alors les consignes elles se ne sont pas toujours les mêmes ou alors faites de la même façon et puis on compte aussi beaucoup sur nos anciens AED pour participer activement à la formation des nouveaux et ça me permet aussi de valider, de vérifier ça ».	T0	CPET 1
I26. « depuis quatre ans, j'ai fait un petit livret... alors c'est modeste, c'est une petite présentation PowerPoint, que je présente aux AED qui vont travailler avec moi, en leur expliquant, voilà quand vous êtes à tel endroit, voilà ce qu'il faut faire, en mettant à l'appui, éventuellement, si c'est nécessaire, les différents documents. Si c'est une des premières situations que les AED vont avoir à gérer, c'est d'identifier les absences, c'est accompagné d'un document qui montre dans Pronote qu'est-ce que ça veut dire, comment on fait, à quoi ça sert et quels sont les marches à suivre. Ensuite le deuxième. C'est accueillir un élève en retard qu'est-ce qu'ils doivent noter sur le carnet je prends note etc. »		
I28. « Alors le travail n'est pas fini, parce qu'il faut aussi qu'on fasse la même chose pour « qu'est-ce qu'on fait quand on est à l'internat ». Ça compléterait le règlement intérieur de l'internat dont Julie nous a parlé. Et qu'est-ce qu'on fait aussi quand on est au portail, qu'est-ce que ça veut dire ».	T0	CPET 1
I 66 « qu'est-ce que vous attendez vous, d'un AED, comment est structuré le service et les attentes de vos chefs de service par rapport aux AED après, c'est intéressant... »	T2	CPET 1
I 78 « oui très autonome mais elle a pigé, elle a pigé la posture dès le départ, elle dit qu'au départ n'était pas à l'aise parce qu'elle ne savait pas se positionner par rapport aux élèves etc., ça c'est des questions, c'est des réponses que tu dois leur donner, qu'on doit leur donner, justement sur cette posture. Est-ce qu'il faut crier sur les élèves ? Est-ce qu'il faut... je n'en sais rien, après c'est à toi de voir oui, c'est accueil, ça me semble vraiment utile, ne serait-ce aussi que pour expliquer les procédures, même si elles ne sont pas écrites encore. »	T2	CPET 1
I 56 « ben oui, il me semble et puis, comment dire, au moins un petit débriefing sur le positionnement. Enfin ça se détecte aussi le jour de l'entretien, on fait passer aussi des choses le jour de l'entretien mais le jour où vraiment on prend fonction, je pense que c'est important d'expliquer, « voilà il y a plusieurs postes... quand vous êtes à l'ordinateur », c'est le mot qui revient tout le temps... (rires).. l'ordinateur... »	T2	CPET 1

L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	Période	CPET
I 58 « après je fais le lien aussi avec le fait qu'il n'y ait pas de fiche de poste encore... mais voilà, peut-être, bien accueillir en expliquant, même si les grilles n'existent pas qu'il y a des postes différents. Elle est assez impressionnante au niveau des initiatives qu'elle prend, sans avoir à le demander. C'est ça qui est assez étonnant, qu'elle aille dans les couloirs sans que personne ne lui dise... c'est peut-être en regardant ses collègues qu'elle l'a fait ».	T2	CPET 1
I.35 On est sur la fin du premier mois d'essai des contrats AED. À un moment donné, rien n'empêche de faire un petit entretien de check-up de fin de mois d'essai, pas forcément d'une façon descendante mais sur « ben on fait le bilan, fonctionnement du service, de l'équipe et puis fonctionnement individuel	T0	CPET 2
I 139 « Oui. Je crois qu'il faudrait aussi que tu lui demandes clairement si il s'est senti accueilli, intégré, et surtout si il trouve qu'on l'a bien... je ne dis pas formé... parce qu'on l'a pas formé justement... mais est-ce qu'on a bien aidé à prendre ses fonctions parce que c'était tout nouveau pour lui, il n'avait jamais été AED. Est-ce qu'il l'a eu difficile, ses débuts, est-ce qu'il a eu l'impression qu'on le lâche dans l'arène, et qu'à aucun moment on ne l'épaule ? Est-ce que au contraire il trouve qu'on a été à ses côtés, on a pu l'aider, l'accompagner. Et du coup est-ce que maintenant il se sent à l'aise, ou plus à l'aise en tout cas parce qu'il y a forcément un moment donné où il a été en difficulté, au début, comme tous. Quand ils débudent à Pronote, je pense qu'un moment donné il a dû se faire des sueurs froides est-ce que on a répondu à ses interrogations ? »	T0	CPET 6
I 141 « En tout cas... oui... est-ce que ça été compliqué pour lui de rentrer dans cette fonction, sans aucune expérience, il n'avait jamais fait ça avant... est-ce que ça été difficile pour lui, et si oui, en quoi ça été compliqué ? Est-ce que c'est un manque de formation, est-ce que c'est un manque d'accompagnement de notre part, est-ce que c'est ses collègues... je ne sais pas... qu'est-ce qu'on ressent quand on est un nouvel AED, qu'on débarque dans un établissement, en cours d'année, on intègre une équipe qui finalement fonctionne déjà, comment on le vit quand on est un nouvel AED ? »	T0	CPET 6
I26. « depuis quatre ans, j'ai fait un petit livret... alors c'est modeste, c'est une petite présentation PowerPoint, que je présente aux AED qui vont travailler avec moi, en leur expliquant, voilà quand vous êtes à tel endroit, voilà ce qu'il faut faire, en mettant à l'appui, éventuellement, si c'est nécessaire, les différents documents. Si c'est une des premières situations que les AED vont avoir à gérer, c'est d'identifier les absences, c'est accompagné d'un document qui montre dans Pronote qu'est-ce que ça veut dire, comment on fait, à quoi ça sert et quels sont les marches à suivre. Ensuite le deuxième. C'est accueillir un élève en retard qu'est-ce qu'ils doivent noter sur le carnet je prends note etc. »	T0	CPET 1

Les valeurs dans le management de l'équipe	Période	CPET
« Prendre plus de temps et surtout bien comprendre. Qu'on n'est pas, si tu veux, tout puissant dans un service. Et que l'on est là pour organiser des priorités. Mais on travaille avec des gens. Et ces personnes-là il faut leur garder leur liberté d'action. Et de pensée. » (I 119)	T1	CPET 2
« que tu ne peux pas contrôler, que tu vas réguler et tu auras un peu ...régulièrement mais là-dessus tu... Tu peux pas avoir de prise donc il faut te libérer de cette pression-là. Toi tu mets en place un certain nombre de choses, tu organises le global. Et partant de là, il faut veiller à ce que les gens se saisissent, comprennent pourquoi, comprennent où est la finalité » (I 121)	T1	CPET 2
« Que la personne ait le sentiment d'avoir été entendue. Ça je crois que c'est un des enjeux de notre époque et c'est un des enjeux de nos services. On est dans l'urgence en permanence. On a besoin de ces moments d'humanité en fait où on va se rencontrer et prendre le temps de poser des choses » (I 83)	T1	CPET 2
« qu'à partir du moment où toi t'es à l'heure, tu es modélisante, compétente dans ce que tu fais, où tu es exemplaire aussi. Et où tu es à l'écoute des gens...Ben là tranquillise-toi sur le fait de leur laisser une liberté d'action » (I 119)	T1	CPET 2
I 76 « C'est intéressant aussi parce que du coup tu travailles la compétence autonomie auprès des AED, le fait qu'ils s'approprient leur établissement pour y mener des actions, le fait qu'un AED peut être force de proposition, le fait qu'un AED qui va se plaire dans cet établissement parce qu'en plus il a un projet lui-même. Donc vraiment je trouve ça super, et tu vois on apprend à tout âge et moi je vais pomper cette idée pour la proposer à mes collègues dès lundi à mon retour au collège, pour essayer de mettre en place des choses similaires avec mon service. Super ».	T2	CPET 4
I 84 « vous devez être capables de gérer sans nous.. On ne vous demande pas...On vous demande de vérifier que les appels soient faits, qu'on n'ait pas d'élèves en danger, au niveau administratif qu'on soit au clair, pour que ceux qui vont prendre la suite dans l'après-midi soient à l'aise dans leur travail ». On ne leur demande pas grand-chose ! Même si ils ne sont pas forcément toujours d'accord entre eux, ça ils doivent être capables de le faire, voilà. Je pense. »	T0	CPET 6

Les valeurs dans le management de l'équipe	Période	CPET
<p>I 82 « Oui, mais quand j'en ai parlé, elle a rebondi, je lui ai tendu la perche je lui ai dit « en fait, ce que tu essaies de me dire, c'est que tu préférerais que ce soit nous qui lui disions » je lui ai dit un moment donné. Dit clairement oui. Et c'est là que je lui ai ressorti le schéma de l'année dernière. En disant, voilà l'année dernière vous nous reprochiez d'être toujours derrière vous presque, vous demander d'aller ranger les mots « ouais, vous êtes toujours en train de nous fliquer ! » Mais si on ne le fait pas, si on ne vient pas vous dire il faut faire les mots, vous ne les faites pas ; alors vous attendez quoi de nous ? Qu'on prenne du recul, ou clairement qu'on vous dise il faut faire ci il faut faire ça ». Donc je pense que notre rôle c'est aussi de les rendre un peu autonomes... enfin, je ne sais pas... ils doivent être capables, comme je l'ai dit tout à l'heure... si une matinée on n'est pas là... »</p>	T0	CPET 6

La qualité de vie au travail des AED	Période	CPET
<p>C'était intéressant Nicolas, il a beaucoup insisté sur les horaires, qu'il a trouvé confortables pendant ce confinement. On comprend par ailleurs qui qu'il monte une auto entreprise, qu'il est en création d'activité, et on comprend que le travail suivi, faire les classes virtuelles pour le suivi c'est très confortable, le confort organisationnel, ça lui a convenu c'est des choses qui sont intéressantes à entendre par rapport peut-être aux journées qui sont très longues pour nos AED. Parler du confort de travail, ce sont des choses dont on ne parle jamais peut-être ».</p>	T2	CPET 4
<p>I 18 « voilà comme je lui dis aussi, on a besoin d'avoir des gens bien dans leur peau pour avoir une équipe efficace. Il faut que le surveillant se sente bien, qu'il sache pourquoi il est là, et qu'il soit quand même convaincu de ce qu'il fait, de ce qu'il va faire et qu'il soit bien. Dans un bon état d'esprit. C'est pour ça que je lui demandais d'abord comment elle se sentait ».</p>	T0	CPET 6

ANNEXES 56 Les savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel énoncés par les CPET

Dimension « La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant »/ Verbatim	Période	CPET
I73. « Parce que c'est un moment de régulation où chacun reprend sa place. Donc moi je suis derrière mon bureau en tant que chef de service et une de mes AED de l'équipe... bon c'est la même place que celle des élèves, des parents, des profs ou de n'importe qui qui vient ici... mais ça permet de bien chacun reprendre son rôle et de l'assumer... en disant...	T0	CPET 1
I81. « je pense que c'est bien, c'est symbolique, après... c'est pareil, on peut se dire des choses... enfin, on a des choses à dire, qui sont importantes quand même.	T0	CPET 1
I 63 « mais oui... il faut toujours... il faut dédramatiser, il faut être un peu théâtral. Tout, tout doit se dire. On doit tout dire. Mais il y a des façons de le dire. Il y a des façons de le faire passer. En fonction de la personne, tu adaptes bien évidemment ton discours et ton ton. Je n'aurais pas eu du tout le même schéma d'entretien avec Audrey, par exemple. Ce n'est pas du tout pareil, tu ne prends pas les choses de la même façon. Avec Claire, que je commence à connaître un petit peu... »	T0	CPET 6

Dimension « La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant »/ Verbatim	Période	CPET
<p>I 124 « oui, il ne faut pas si tu veux d'un coup tout balancer sur les qualités et finir sur les défauts... il faut savoir à chaque fois..., pour faire passer un message il faut y aller avec du tact. Tu peux tout dire, c'est vrai, mais il faut y mettre les formes. Pour expliquer avec quelqu'un, que là, il a fauté, il faut quand même rappeler qu'il y a des endroits où il ne faute pas, qu'il y a des moments où il sait faire. Donc on peut accepter qu'il y ait des moments où il ne sait pas faire. Mais si tu dis « ça tu sais ça tu sais faire, t'es nul, t'es nul, t'es nul »... tu ne peux pas y arriver. C'est un peu comme la philosophie par rapport aux élèves, sur l'évaluation de l'élève. Un élève, il va prendre sa feuille de SVT, 7/20. Ça veut dire, ça. Je suis mauvais... cette. Et pourtant dans le sept, il y a des choses que tu sais faire, sauf que ça n'est pas marqué sur ta feuille. Tu ne sais pas faire ça mais il y a quand même d'autres choses que tu sais faire, et on ne va juste retenir que le sept, nul. Donc c'est pareil pour les AED. Même ceux qui font de grosses bourdes, ceux qui ne sont vraiment pas efficaces, il y a quand même toujours des moyens de leur faire, dans le souci de les faire évoluer positivement de leur dire « bon, là tu n'y arrives pas mais il y a quand même des choses où tu arrives, tu arrives à faire ça, donc pourquoi tu n'essaies pas de t'améliorer pour essayer d'être plus efficace dans ce domaine-là ? Est-ce qu'il y a quand même des choses, à un moment donné tu sais les faire ». C'est ce que je disais l'année dernière à notre surveillant, pareil, celui qui m'avait fait comprendre qu'on leur en demandait trop et tout. Je lui dis « mais toi tu es pompier, tu as une rigueur, pourquoi tu ne te l'appliques pas cette rigueur au collège ? « Ah ben oui, c'est vrai », voilà... « tu as des qualités, pourquoi tu ne t'en sers pas pour valoriser ton travail et améliorer ton équipe ? » ».</p>	T0	CPET 6
<p>I 80 « si tu veux... en fait, tu pointes du doigt des dysfonctionnements avec quelqu'un. D'accord ? Voilà. Mais tu essayes d'apporter des solutions, tu essayes d'accompagner pour que le jeune progresse, pour que le surveillant progresse dans le cadre des missions qui lui sont confiées. Et c'est là que tu deviens bienveillant, tu ne juges pas. Parce que tu dis « OK, tu sais pas faire ça » ou alors « ça ça ne va pas », là ça pêche pour telle raison... voilà ce que tu devrais mettre en œuvre, voilà ce qu'il faudrait que tu fasses ». Mais tu l'accompagnes... si tu lui dis « mais tu fais n'importe quoi, mais qu'est-ce que tu fais là, tu ne sais même pas faire ça »... là, oui, peut-être que là tu peux te sentir jugé, et peut-être même abimé, rabaissé ».</p>	T0	CPET 4

Dimension « La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant »/ Verbatim	Période	CPET
I 21 « ici, je te coupe, parce que quand on fait un entretien comme ça on ne doit pas être dans le ressenti et dans le « je pense ». Et ça on va en reparler après. Il faut être dans des choses factuelles. Dans du concret. Dans ce qu'il s'est passé. Donc effectivement il ne faut pas que l'AED ait l'impression que tu es dans le ressenti, il faut être objectif. Donc autant que possible, resituer sur des choses factuelles, je trouve qu'au cours de l'entretien, c'est vraiment des choses qui émergent chez toi, il faut que tu ailles encore plus loin sur cette voie ».	T2	CPET 4

Dimension « La régulation de l'entretien »/ Verbatim	Période	CPET
I.1. Ça, c'est fonction des personnes. Il y a des entretiens qui durent deux minutes, d'autres dix, d'autres une demi-heure. Ça dépend vraiment des personnes. Tiphaine par exemple, ça été très rapide, parce qu'elle est au carré de partout, il n'y a aucun souci, tout va très bien. Ça c'est vraiment l'intuition, le feeling, qui guident... voilà tu tires un bout du fil, et tu vois où ça te mène.	T0	CPET 2
I.37 Si tu t'aperçois dans l'entretien que ça part sur de la mise en cause de personnes, à ce moment-là, eh bien on arrête l'entretien et tu peux proposer un entretien en présence du chef d'établissement.	T0	CPET 2
I 53 « tu peux avoir à un moment donné l'idée dans ta façon de parler... tu te dis là c'est le moment, à tel moment je vais pouvoir aborder tel truc... mais il y a des moments, dans l'entretien tu te dis là, je suis obligé de modifier mon plan parce que ça sera peut-être plus opportun, et plus réceptif... tu vois tu me dis que j'avais l'impression qu'elle n'entendait pas... peut-être qu'un autre moment, elle aurait été plus réceptive au point que j'ai soulevé »	T0	CPET 6
I 59 « oui, c'est une façon de se mettre un peu en sécurité. Et c'est à ce moment-là, où elle commence à se refermer, que j'ai vu qu'il ne fallait pas insister davantage, parce que ça aurait pu... ouf... on aurait pu la perdre. Donc j'ai embrayé sur autre chose... pour reprendre après la chose... parce que j'ai quand même employé des mots un peu violents, quand je dis « exclure un élève d'études, au bout de cinq minutes simplement, c'est violent pour l'élève », j'emploie des mots forts quand même, plusieurs fois je lui dis « tu te rends compte ? »	T0	CPET 6

<p>I 65 « Je ne sais pas... je ne sais pas parce que... je pense que c'est un peu au feeling aussi. Tu sais ce que tu dois aborder comme thème avec les AED, tu sais où tu dois aller, mais tu ne sais pas comment tu vas en fait et je crois que c'est aussi... c'est une stratégie, c'est ma stratégie à moi. C'est-à-dire que je sais où je dois aller, mais je ne sais pas encore comment, et je le verrai au moment je verrai au moment, au début de l'entretien, par où je vais passer pour y arriver. Parce que c'est en fonction du répondant de la personne, c'est en fonction de comment tu la sens, est-ce que tu sens que ça va pouvoir... tu vois si vraiment il va y avoir du répondant, et de la réception et à partir de là je crois qu'il n'y a pas de ligne bien définie sur comment mener un entretien... l'entretien tu te le conduis, un peu au feeling... il ne faut pas se dire « c'est comme ça un entretien » parce qu'à partir du moment où tu te fixes un cadre et que la personne te déstabilise, tu sors de ton cadre, et tu es paumé. Donc il faut toujours savoir rebondir et il y a des moments effectivement soit par des mimiques, soit par des sourires, ben tu arrives toujours à faire passer le message, à réembrayer pour pouvoir continuer ».</p>	T0	CPET 6
<p>I 61 « Alors, justement, moi je sais que je vais aborder un sujet sensible parce que c'est un peu ce qu'on lui reproche au final c'est sa façon de s'adresser, sa façon maladroite de parler, et son ton qui parfois peut être très mal perçu. Donc je voulais d'abord avoir sa position, « toi en tant qu'AED, tu as ta façon de t'adresser aux élèves tous les jours, comment tu l'identifies ? Est-ce que tu as l'impression que tu donnes un bon message, avec un bon ton, est-ce que tu penses que le message éducatif il y est ou au contraire tu as l'impression que tu as des problèmes, que le relationnel se fait mal avec les élèves ? ». Et c'est à partir du moment où elle me dit que finalement elle n'a pas l'impression d'être en difficulté, je lui renvoie le ressenti totalement différent des adultes, d'autre part et les élèves. Et là... ouf... c'est un peu le choc... elle se dit « ah bon, on me voit comme ça ! ».</p>	T0	CPET 6
<p>I 205 « Et puis de toute façon il y aura forcément un moment donné quelque chose que tu n'auras pas préparé, que tu seras amené à lui dire. Parce que un moment donné il va te dire quelque chose qui fait que tu vas pouvoir rebondir sur quelque chose. Il y a aussi une part d'improvisation. »</p>	T0	CPET 6

Dimension « L'écoute et la disponibilité à l'autre »/ Verbatim	Période	CPET
« quand tu vois évidemment qu'il est temps de passer à autre chose on passe à autre chose. Maintenant quand la personne comme c'était le cas-là, cherche des mots, cherche une idée, attention à ne pas passer à côté d'une idée parce qu'on a enchaîné sur un autre truc » (I 87)	T1	CPET2
« de ne pas donner l'impression à l'autre que finalement il n'a pas pu exprimer la totalité de sa pensée » (I 87)	T1	CPET 2
« laisser le temps dans l'entretien, si tu veux par des échanges mais peut-être un peu plus souples et d'avoir une dimension d'écoute un peu plus étendue » (I 83)	T1	CPET 2
« Il est très important d'épuiser un sujet » (I 89)	T1	CPET 2
I 31.« Sur l'écoute, il y a encore une marge de progression. Donc qui passe par le fait de te faire confiance, à toi-même, sur la capacité à mettre de côté un argument que tu veux faire passer pour être vraiment dans certains moments de l'entretien plus dans l'écoute de ce que l'autre essaye de te transmettre comme idée et je crois que par rapport à quelqu'un, un profil comme celui de Jérôme, ce qui est déterminant c'est deux choses. Un, c'est que tu lui as renvoyé du positif sur ce qu'il fait bien. La dernière fois, je n'avais pas constaté tu vois cette ouverture on va dire. Donc ça je trouve que c'est important. Et la deuxième chose c'est être à l'écoute de ce que lui il veut apporter mais cependant..... j'ai relevé un moment Jérôme te dit « l'an dernier j'ai essayé de faire comme ça on m'a traité de casse-couille, j'ai du mal à comprendre, » et dans ces moments-là, tu rembrayes sur « non mais il faudrait qu'on circule dans les couloirs. »	T2	CPET 2
I 63 « une communication ratée, pour le coup c'est un message qui n'est pas transmis ni compris, il y a des implicites.	T2	CPET 2
I 39 « Moi ça m'a fait rire, j'ai adoré ça. Mais ça aussi c'est des choses... tu te lèves, tu arrêtes un entretien, tu dois dire pourquoi... Tu dis « excuse-moi là je vais fermer la porte ou alors je vais répondre à cette question parce que elle est urgente ». Mais tu dis pourquoi tu te lèves. Ou alors je vais fermer la porte, il y a trop de bruit dehors Tu ne te lèves pas comme ça pendant un entretien sans rien dire. Pour couper un entretien, il faut expliquer pourquoi on le coupe ».	T2	CPET 4
I 38 « Et pourtant j'ai quand même fait un compte rendu qui se rapportait quand même assez bien à la situation. Donc c'est vrai que... je trouve que quand on s'adresse à quelqu'un. Quand on fait un entretien comme ça avec un AED, je trouve que c'est un peu maladroit des fois d'être toujours en train d'écrire, sans regarder la personne. Donc c'est pour ça que je ne prends pas tout le temps beaucoup de notes ».	T0	CPET 6

Dimension « L'écoute et la disponibilité à l'autre »/ Verbatim	Période	CPET
I 49 « Alors... c'est très bien de relever... tu pensais peut-être que quand on parlait de la cour, qu'elle s'étalait beaucoup sur ses collègues etc.... j'avais en face de moi... et c'est pour ça que je te dis que c'est très important aussi de regarder la personne et de la voir évoluer. Un moment donné, je me suis dit... elle va pleurer. À un moment donné, parce que j'ai quand même passé un petit peu de temps, sur les études et tout ça, où je lui ai fait quand même quelques petits reproches... enfin, quand tu donnes des conseils à quelqu'un, ça peut être ressenti par la personne comme un dysfonctionnement, si tu veux »	T0	CPET 6

Dimension « Le questionnement d'explicitation pour faire émerger l'implicite du travail »/ Verbatim	Période	CPET
I 35. « de lui faire déjà reformuler ce qu'il entend par « non mais l'an dernier j'ai essayé de faire comme ça » « concrètement qu'est-ce que tu as essayé qu'est-ce que vous avez essayé ? ». Et « casse-couilles, je ne comprends pas, qu'on me traite de casse-couille, alors que je fais ça, j'ai l'impression que ça fait partie de mon boulot, que normalement j'ai raison de le faire mais Kevin il m'agace un petit peu parce qu'il fait totalement différemment, alors je l'explique parce que moi je suis un vieux... » c'est ce que c'est ce qu'il nous dit (rires). « Je suis un vieux, j'ai vécu à l'internat, je n'avais pas de portable donc c'est tout à fait logique, donc en fait je ne les comprends pas les jeunes ». Mais l'entretien, ce qui ressort quand même c'est que les gamins ils sont très bruyants au self, ils font un petit peu ce qu'ils veulent comme ils veulent, et puis au niveau de l'équipe ce n'est pas très harmonisé et ça par contre il a une lucidité énorme... c'est que dans une équipe où on ne boxe pas dans le même sens, c'est galère, on s'y épuise, on s'y épuise énormément.	T2	CPET 2
I 63 « Et si tu creuses ça et développes des compétences sur comment on va chercher à décoder et on va arriver à décoder cette implicite-là, qui se cache derrière les mots, je pense que là tu vas développer un pan entier de boulot très intéressant.	T2	CPET 2

Dimension « La finalité des outils support »/ Verbatim	Période	CPET
I 15 « alors, ça a deux objectifs en fait, cette fiche d'auto évaluation. D'abord pour leur rappeler les compétences, quelles sont les compétences attendues dans un service de vie scolaire. Cela nous a permis de parler du règlement intérieur, où est-ce que l'on trouve le règlement, « je ne connais pas bien les droits et devoirs des élèves, mais où est-ce que ça se trouve » elle cherche... et tout d'un coup « ah oui, dans le carnet de correspondance » et de se dire voilà je sais que maintenant elle va le regarder. Et qu'elle sera peut-être plus à l'aise avec ça. Donc rappeler les compétences, un. Deux, l'aider dans une progression. Par contre c'est quelque chose qu'on fait avec tous les AED ici. »	T0	CPET 4
I 49 « Ben pareil. C'est une fiche en général, qu'on leur donne à l'avance, en leur disant que la semaine suivante ou dans les 15 jours à venir il va y avoir des entretiens. Donc on leur donne une fiche d'auto évaluation, ils ont des casiers chacun, on leur demande de la préparer et de la laisser dans le casier et que dès qu'on peut les voir, on les voit, avec la fiche d'auto évaluation ».	T0	CPET 4
I 64 « c'est vraiment un outil, un support de travail d'accompagnement, dans l'acquisition des compétences. Par contre il y a bien écrit dessus qu'elle nous permet aussi de renouveler ou pas un AED, d'accompagner un service civique dans son projet professionnel. Il y a des choses comme ça qui sont notées, mais c'est clair, c'est clair »	T0	CPET 4
I 1 « je note que tu as repris, comme j'avais pu le faire une grille d'auto évaluation comme support de l'entretien. Moi je pense que c'est une bonne chose, parce que d'abord on laisse des traces, et puis ça permet un petit peu de structurer ce qui est attendu pour un AED. Je vois que tu as mis pareil, pour voir une évolution des acquis, est-ce que c'est acquis, est-ce que ça ne l'est pas, est-ce que c'est en cours d'acquisition ou est-ce que c'est non acquis. Ce que je regrette, c'est que au départ quand elle est arrivée, tu as posé le cadre, bon voilà on se voit, tu as refait un petit peu son parcours pour expliquer un petit peu à quel moment elle était arrivée. Tu as bien posé le cadre et tout. Juste, je pense que par rapport à cet outil qui est très bien fait, qui est très intéressant, tu aurais pu expliquer à quoi ça servait, pourquoi on fait ça... »	T1	CPET 4
I 23 « même sans papier sous les yeux d'auto évaluation, on peut aussi mener un entretien sans outil sous les yeux, à partir du moment où on s'est fixé une règle pour mener un entretien ».	T2	CPET 4

La structuration et la logique de l'entretien professionnel	Période	CPET
<p>I 82 « Oui, c'est bien il faut le prendre pour toi, pour te donner confiance en toi, pour la suite, tu fais de belles choses, et c'est apprécié. Voilà je pense que j'ai fait un petit peu le tour je vais te faire un petit résumé. Un document sous les yeux d'organisation ou pas, ça n'est pas grave. On explicite le plan de l'entretien. Si on peut envisager sur les phases notamment, une deux ou trois ça dépend selon le plan, les compétences qui vont être abordées ; deux...j'essaie de résumer hein.. on reste factuel, on continue sur cette lancée à reprendre sur des compétences qui ont été observées, des exemples sur des compétences qui ont été observées... toi tu es partie sur des exemples positifs... moi je reviens très souvent sur des choses négatives, des choses qu'il ne fallait pas faire. Il va falloir que tu le fasses parce que progresser... on ne progresse pas dans le oui... c'est dans le « non » qu'on progresse, tu le sais « non tu ne sais pas ça parce que, parce que parce que... tu ne peux pas le faire » voilà donc je pense qu'il faut que tu apprennes aussi à amener des exemples factuels qui n'ont pas bien fonctionné pour toi et pour lequel tu vas donner des conseils pour que les personnes avancent. Donc rester factuel, on continue sur les questions ouvertes pour montrer que c'est toi qui diriges mais qu'on est ouvert à entendre d'autres choses, on répond aux questions ouvertes et on évite les choses approximatives, du genre peut-être... je ne sais pas trop... voilà... mais je te rassure, ça s'apprend avec le temps ».</p>	T2	CPET 4
<p>I 5 « N'hésite pas à me contredire... je ne suis pas là pour... on n'est pas à la fac... donc tu me coupes quand tu veux. Tu expliques qu'il est arrivé récemment, tu demandes un retour sur la période de confinement et en fait ton listing il est intéressant parce que tu poses les marques de l'entretien, mais il est trop long. D'ailleurs tu vois quand Nicolas il reprend la parole, c'est lui qui va restructurer il te dit il te dit... il dit « il y a beaucoup de choses » je ne sais plus, il dit quelque chose comme ça « bon ben on va reprendre, tu veux savoir ça, tu vas avoir ça ».. pour te dire à quel point, tout le listing que tu as envoyé il était peut-être trop fourni, à moins que tu dises on va faire ça... moi en général j'essaie toujours de dire premièrement, deuxièmement, troisièmement. Et après tu expliques. J'expose les trois phases de l'entretien, on passe par la première phase de l'entretien la question c'est ça , c'est à toi de restructurer et de dire maintenant on parle de ça mais là c'est Nicolas qui essayait de restructurer. C'est tout pour être le plus clair possible donc lui bonne intégration avec ta collègue CPE aussi, il explique qu'il a déjà une expérience. Vous le trouvez Nicolas très très à l'aise dans sa fonction, il a un très bon vocabulaire, il explicite bien les choses, je trouve que quand il explique à la fin, que tu reviens sur ses qualités, son professionnalisme et sa motivation, c'est une analyse que tu peux faire au cours de l'entretien et à la fin dire « et d'ailleurs la qualité de nos échanges prouve encore ici... »</p>	T2	CPET 4

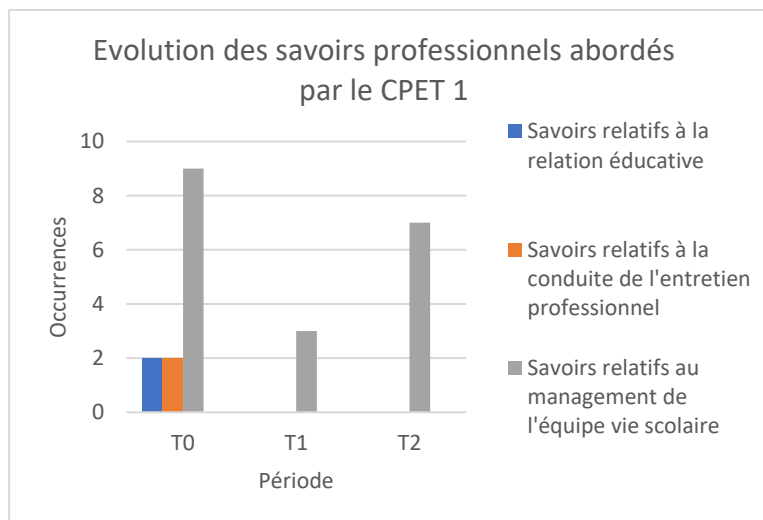
La structuration et la logique de l'entretien professionnel	Période	CPET
I 25 « oui, mais c'est toi la chef... c'est toi qui décides quand c'est terminé... tu vois moi je vais enchaîner 14 entretiens lundi. Je fais 12 entretiens AED et l'entretien AVS. Et je vais tous les enchaîner. J'ai décidé de faire un format de 20 minutes par personne, et je le fais avec mes deux collègues CPE, et là, on ne dépasse, on ne dépassera pas parce que on doit préparer les recrutements on veut voir qui revient, qui ne revient pas, donc 1h30 d'entretien AED, c'est beaucoup trop long, c'est à toi de structurer la parole, c'est à toi de gérer ce temps-là avec les AED. Que l'AED ait besoin de parler, que l'AED ait besoin de dire les choses... tu peux lui dire « je sens que tu as besoin de dire des choses, que tu as besoin d'aller plus loin, ce que je te propose, c'est qu'on prenne un moment pour que je puisse écouter et recueillir ton ressenti mais ce ne sera pas durant ce temps imparti, qui doit être le même pour tout le monde. Mais je suis prête à t'écouter sur un autre temps, on va prendre RDV ».	T2	CPET 4
I 27 « ce format il faut qu'il soit normalement explicité au départ. « On a tant de temps, et je ne vais pas dépasser ». Parce que sinon tu vas te retrouver avec des AED qui vont s'épancher beaucoup beaucoup sur eux, et tu vas te laisser noyer dans l'entretien AED, par tout ce qu'ils ont à te dire, au détriment de ce que toi tu as à leur dire, et tu vas perdre la structuration de l'entretien. Et c'est eux qui vont prendre la main sur l'entretien. C'est toi qui dois garder la main sur l'entretien. »	T2	CPET 4
I 29 « tu en trouveras... tu en trouveras dans tous tes postes. Donc ça c'est à gérer à part. Tu dis « c'est moi qui décide,. L'entretien c'est tant de temps, maintenant on peut se revoir se dire des choses, mais moi j'ai des choses de dire dans le cadre de l'entretien ».	T2	CPET 4
I 94 « voilà. Donc c'est très facile, en fait. On avait étudié tous ces points-là en amont, pendant l'entretien, donc tous les critères sur lesquels elle s'est auto évaluée, et ben d'un coup d'œil, « satisfaisant, ben moi je trouve que c'est plutôt mieux... » moi je trouve que c'est pas la peine d'y passer trois heures, on a déjà parlé de ça. Et si juste de savoir si tout ce qu'on a dit par rapport à sa façon à elle de voir les choses, ça coulait. Et là où on pouvait attendre d'elle des progrès, de l'amélioration ».	T0	CPET 6
I 96 « oui, mais en faisant... en le prenant au début, j'ai peur qu'on n'aborde pas les bonnes choses aux bons moments, si tu veux. Je pense que dans ce qu'on a abordé, il y avait une certaine logique. On a commencé de partir du ressenti... »	T0	CPET 6
I 100 « alors il y a effectivement l'habitude, mais il y a aussi une préparation intellectuelle. On dirait pas comme ça... sourire... on ne dirait pas comme ça mais ça fait quelque temps que dans ma tête, je me prépare... »	T0	CPET 6

La structuration et la logique de l'entretien professionnel	Période	CPET
<p>I 102 « oui je me prépare à recevoir Claire. Donc je ne l'ai pas fait uniquement parce que je savais qu'aujourd'hui je la verrai. Mais à chaque fois que je vais voir quelqu'un, si tu veux, à l'avance, dans ma tête, je commence déjà à cheminer l'organisation de l'entretien, là où je veux aller, ce que je veux balayer. Je savais avec Claire, tout ce qu'il fallait balayer. Et je pense que je l'ai fait, j'ai balayé à peu près tout. Mais je me le suis fait dans mon ordre, dans ma logique. J'ai peur que si j'avais pris dès le début le référentiel, je n'aurais pas pu arriver à faire dans l'ordre que je m'étais préparé dans ma tête. Donc c'est pour ça que je me suis gardé ça à la fin. Et je savais très bien que j'allais pouvoir conclure là-dessus, parce que tous les points avaient été balayés, et rapidement je pouvais sur son évaluation, donner mon avis. »</p>	T0	CPET 6
<p>I 106 « voilà j'ai commencé par la cour, le positionnement des uns, des autres, qu'est-ce que c'est qu'une surveillance efficace ? Donc j'ai commencé à la solliciter à lui demander selon elle comment elle imagine une surveillance efficace d'une cour. Et à partir de là, moi je sors de la cour hop on va à l'étude. Voilà on va attaquer la posture face aux élèves, ta façon de... après on est allé en vie scolaire... le côté organisationnel, l'efficacité... mais la maladresse l'agressivité... et après hop, la façon dont je m'adresse aux élèves, le relationnel. La relation éducative avec les élèves, oui non efficace pas efficace... je reviens en vie scolaire, je fais un peu de travail d'équipe... et je finis par les axes de progrès et surtout les appuis sur lesquels on pourrait foncer, sur ses qualités... comment, grâce à Claire, finalement on pourrait amener du positif à l'équipe et comment on pourrait améliorer le fonctionnement de l'équipe »</p>	T0	CPET 6

Dimension « La finalité de l'entretien professionnel »	Période	CPET
Enfin moi ce que je trouve intéressant avec ces entretiens professionnels... parce que la réunion de service il y a beaucoup de choses, qui sont arrivés en groupe. Là on va quand même sur des choses plus individuelles, et plus précises dans le service aussi. Tu vois, cette étude C, on ne l'a pas du tout abordée en réunion de service la dernière fois, et il y a des choses à faire	T0	CPET 5
I 14 « c'est quand même un entretien et forcément on entend des choses qui ne sont pas forcément toujours agréables, et on sait que ce n'est pas toujours un moment hyper agréable... après elle s'est détendue »	T0	CPET 6
I 16 « Oui voilà, c'est ça, c'est ce que j'ai dit au départ. C'est-à-dire que l'objectif c'est de faire un peu le point avec tous les AED, sur leur état, leur état d'esprit, sur comment ils se sentent sur leur fonction, dans leur fonction d'AED, est-ce qu'ils sont bien dans leur peau... »	T0	CPET 6
I 67 « Oui, c'est là que je me suis dit qu'il fallait quand même... il ne faut jamais oublier de valoriser à un moment donné la personne. Effectivement, on peut reprocher tout ce qu'on voudra, mais il y a quand même des points positifs, et on a souvent l'habitude, quand on fait des entretiens comme ça de se focaliser sur les reproches. À aucun moment, on ne pense à dire « Ben là quand même, tu fais des choses bien. Là, ça pourrait être un levier pour nous si tu prenais en main telle ou telle action ». C'est vrai que... alors je ne l'ai pas fait juste pour la valoriser... c'est vrai, c'est une personne, quand elle est en vie scolaire tu peux compter sur elle, elle est carrée. Et moi ce que j'apprécie chez elle, et je lui ai dit, c'est qu'elle n'hésite pas à me demander, son absence ou autre, tel élève n'est pas là pourquoi, hop de suite elle téléphone... bon alors c'est vrai que des fois..pfff »	T0	CPET 6
I 50 « oui tu as réévalué l'attendu, parce que effectivement ... pas trop sûr de lui et c'était bien que sur deux ou trois points... tu lui dises non ça n'est pas satisfaisant, c'est très bien ». Ça je trouve ça intéressant. (...) Je pense qu'un AED qui ressort de l'entretien comme ça, déjà il est réassuré, parce que on a fait le tour de la situation, on a pris le temps et le soin de s'intéresser à lui, de parler de ses difficultés et de ne pas les mettre sur le côté	T1	CPET 6

Dimension « La valorisation du travail de l'AED »/ Verbatim	Période	CPET
I 70 « ...dit. Peut-être que tu aurais pu lui dire « <i>je suis surprise, agréablement, de voir que tu envisages peut-être de reprendre</i> ». En tout cas lui dire que c'est un bon élément, le rassurer « <i>je serais ravie de pouvoir te reprendre, n'hésite pas à postuler chez nous...</i> » je ne sais pas tu vas peut-être un peu plus insister là-dessus et quand tu lui dis oui c'est bien, j'ai besoin d'une réponse, ça c'est bien »	T2	CPET 4
I 51 « bon là je me suis ça fait quand même quelques minutes que tu es plutôt sur l'aspect un peu négatif et progrès à améliorer, là je me suis dit elle va se décomposer. Il va falloir qu'à un moment donné, je trouve un levier pour repartir dans le positif. Donc je ne sais pas si un moment donné tu as vu à quel point j'ai pris ce levier où j'ai dit clairement « écoute, tu as des qualités, notamment organisationnelles en vie scolaire, sers-toi en, justement tu devrais être pilier pour nous proposer, et proposer à ton équipe un outil de communication ». Il a fallu qu'à un moment donné, je parte dans le positif, parce que	T0	CPET 6

Annexe 57 Analyse des savoirs abordés par le CPET 1



En T0, le CPET 1 aborde à la fois des savoirs professionnels relatifs à la relation éducative, à la conduite de l'entretien professionnel et au management de l'équipe de vie scolaire, avec une focalisation sur cette dernière catégorie de savoirs. Au fil du dispositif de FEST, le discours se resserre uniquement autour des savoirs liés au management de l'équipe de vie scolaire.

En T0, quatre dimensions des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire sont exprimés :

- la posture de chef de service et la relation avec les AED : le CPET exprime une conception d'un management bienveillant, attentif aux besoins des AED. Il s'inscrit dans une démarche participative, qui associe les AED au fonctionnement du service et à son évolution. L'entretien professionnel constitue pour lui l'occasion de rappeler aux AED que les chefs de service sont disponibles et à leur écoute, soutenant en cas de difficulté, pour veiller à éviter une distance entre eux, préjudiciable à la qualité du travail « *ils ont besoin de savoir qu'on est assez accessible, même si on court tout le temps, et qu'on n'est pas toujours là, et que parfois on répond un peu rapidement, parce que on pense à autre chose, il faut profiter de ce temps-là aussi on leur dit « on est là. » « Si vous rencontrez des difficultés, et si vous ne savez pas, » et surtout qu'il n'y ait pas un décalage justement vertical entre eux et nous et que nous ne soyons pas seulement les personnes qui leur donnent des consignes et des ordres. On est aussi là pour faire tourner, et que ça se passe bien, et que les choses évoluent* » (FEST 1, séance 1, CPET 1).
- l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED : ces savoirs sont exprimés d'une part au plan procédural car le CPE explique sa démarche de travail pour « accueillir un nouvel assistant d'éducation », en explicitant les outils élaborés, pour accéder à la compréhension des attendus du travail et faciliter la prise de poste. D'autre part il explicite les objectifs visés dans l'entretien professionnel avec un nouvel arrivant : il s'agit pour lui d'évaluer son intégration au sein de l'établissement, de s'assurer de la compréhension des attendus du travail et de la

maitrise du cadre de travail, notamment au travers des règles collectives formalisées dans le règlement intérieur.

- l'accompagnement des AED dans leur projet personnel : le CPET évoque la responsabilité éthique des CPE dans l'accompagnement des AED vers une activité plus pérenne, car la fonction d'AED est une fonction précaire, à durée limitée, qui peut se révéler enfermante, à terme, pour certaines personnes.
- la préoccupation de la formation des AED : le CPET soutient dans son discours la nécessité de la formation des AED en matière d'éducation ou de pédagogie. Aussi, il essaie d'outiller les AED dans le domaine de la relation éducative, au travers de leur connaissance du règlement intérieur, afin qu'ils puissent asseoir leur action éducative auprès des élèves sur le cadre commun de l'établissement « *ce sont des billes qu'on donne aux AED, qu'ils puissent donner des billes aux élèves, pour qu'ils comprennent pourquoi il y a un règlement intérieur et à quoi il sert* ».

En T1, seuls des savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire ont été évoqués, et de manière- plutôt succincte (trois occurrences). Les éléments du discours font d'une part référence à l'accompagnement professionnel des AED, d'autre part au sens du travail pour les AED. Le CPET met en exergue la nécessité d'explicitier aux AED le sens des tâches demandées et des outils mobilisés, afin de soutenir leur engagement dans le travail.

En T2, au cours de la séance de débriefing, le CPET exprime uniquement des savoirs professionnels relatifs au management de vie scolaire (sept occurrences). L'AED a débuté son contrat de travail un mois auparavant, aussi la question de l'accueil et de la formation des nouveaux arrivants apparaît dans le discours. Le CPET met en exergue des éléments constitutifs de l'accueil, qui lui semblent incontournables : expliciter l'organisation du travail et, au-delà d'une présentation descriptive, expliquer aux AED les finalités des tâches qui leur sont confiées, en les replaçant dans le cadre du service de vie scolaire. Il s'agit alors de mettre en visibilité la finalité d'un service de vie scolaire au sein d'un établissement scolaire, afin que le nouvel arrivant puisse acquérir « *la culture du service vie scolaire, de l'unicité de la vie scolaire* ». Il exprime la nécessité d'accompagner les AED dans la construction d'une posture éducative, en l'adossant au cadre commun formalisé par le règlement intérieur, en insistant sur la responsabilité éthique du responsable de service à cet égard (« *ça c'est des questions, c'est des réponses que tu dois leur donner, qu'on doit leur donner, justement sur cette posture. Est-ce qu'il faut crier sur les élèves ? Est-ce qu'il faut... je n'en sais rien, après c'est à toi de voir* »).

Le CPET donne ainsi à voir une conception d'un management attentif à donner du sens au travail, afin de permettre à chacun de se situer au sein du service et de l'établissement scolaire. Il oriente également la CPES vers un management participatif, qui associe les AED aux changements apportés dans le fonctionnement du service, afin qu'ils en comprennent les finalités et la portée. Il s'agit ici d'anticiper et d'éviter les blocages et oppositions que des changements imposés pourraient susciter (« *ils bénéficient du fait qu'il n'y ait pas de grille de poste. Le jour où il y en a, ça veut dire que vous avez travaillé avec eux le fait que à tel endroit à tel moment il faut qu'il y ait telle personne, à tel endroit. Ce qui veut dire peut-être que le repas ensemble, il ne va pas pouvoir se faire. Mais ce n'est pas pour les embêter, c'est dans l'intérêt du service et l'intérêt du service et les obligations du service, d'assurer la sécurité des élèves* »).

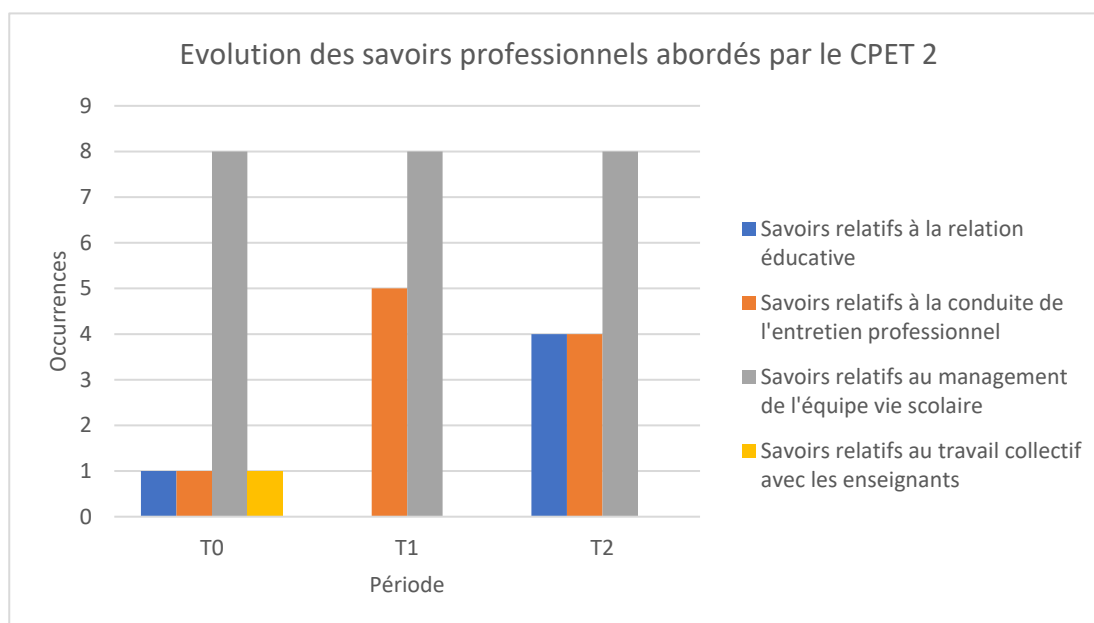
Les savoirs relatifs à la relation éducative sont exprimés uniquement en T0. En soutenant que la relation éducative avec les élèves ne peut être uniquement adossée à du « bon sens » et que « *ça s'apprend, il y a des choses à lire, il y a une réflexion et ils ne peuvent pas le savoir s'il n'y a pas une formation d'AED sur plusieurs mois, qui dit que...* », le CPET donne à voir

sa conception de la dimension éducative de la fonction d'AED et soutient la nécessité d'une formation relative à la relation éducative. Fonction peu reconnue au sein des établissements (Réf), la fonction d'AED est souvent réduite à la fonction de surveillance (réf) alors que les textes définissant leurs missions mettent en exergue la dimension éducative de la fonction. Dans son discours, le CPET articule cette posture éducative à la connaissance du règlement intérieur par les AED. Il explique à la CPES comment l'autorité éducative des AED doit se construire en s'adossant au cadre commun du règlement intérieur « donc que ça permet aussi, en cas de conflit, de début d'explications qui tournent mal, de dépersonnaliser la relation avec l'élève et de dire « voilà, c'est comme ça, moi je n'y suis presque pour rien, ça été voté en CA... ». Aussi, au cours de l'entretien professionnel, il aborde systématiquement cette question, en s'assurant que les AED comprennent le sens de cette démarche (« La lecture du règlement intérieur, encore une fois c'est quelque chose à laquelle je tiens, je pense que c'est dans ce sens à il faut que ça soit entendu, et que ce n'est pas un désir farfelu du CPE... »)

Enfin en T0, le CPET 1 évoque également des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, non pas au plan procédural mais du point de vue du sens de cette tâche professionnelle. Il donne ainsi à voir sa conception de l'entretien professionnel, comme un temps important de régulation sur le travail, dans laquelle le responsable de service doit assumer la place qui est la sienne « c'est un *moment de régulation où chacun reprend sa place. Donc moi je suis derrière mon bureau en tant que chef de service et une de mes AED de l'équipe... bon c'est la même place que celle des élèves, des parents, des profs ou de n'importe qui qui vient ici... mais ça permet de bien chacun reprendre son rôle et de l'assumer...* ». Ces éléments viennent compléter le discours tenu plus tôt dans l'entretien sur la posture des CPE, bienveillants à l'égard des AED et disponibles pour les accompagner dans les éventuelles difficultés rencontrées au travail. Le formalisme de l'entretien professionnel vient alors réintroduire une hiérarchie des places, qui peut se brouiller dans le quotidien du travail « côte à côte », aux côtés des élèves. Le responsable de service apparaît ainsi comme garant de « l'efficacité » du service, qui est interrogée au cours de ces entretiens professionnels.

Annexe 58 Analyse des savoirs abordés par le CPET 2

Au cours du dispositif de FEST, le CPET 2 aborde de nombreux savoirs (39 occurrences au total), relatifs à quatre domaines : le management de l'équipe vie scolaire, la relation éducative, la conduite de l'entretien professionnel et le travail collectif avec les enseignants.



En T0, les savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire sont les plus représentés dans le discours du CPET. Le CPET 2 évoque la fonction normative et sécurisante de l'organisation du service, qui incombe au responsable de service (« *sur chaque journée il y a qui fait quoi, à quel moment. Donc ça, ça norme aussi l'espace, ça rassure les gens* »). Il donne également à voir une conception d'une posture compréhensive dans le management de l'équipe, qui cherche à entendre et à comprendre les difficultés rencontrées par les AED dans leur travail afin de co-construire avec eux des solutions « *sur quelqu'un qui est insécuré comme ça, et qui remet tout en cause...* »...*bon, ben, qu'est-ce qui ne va pas ?* ». *A un moment donné, on joue cartes sur table, « pour l'amélioration du fonctionnement, moi j'ai besoin de savoir en tant que responsable de l'organisation du service, qu'est-ce qui ne va pas quels sont les grands sujets de problème dans notre fonctionnement de début d'année ?* ». *Mais tu précises « à condition qu'on puisse avoir un dialogue positif et sans mise en cause ni de l'un ni de l'autre, en termes de personnes* ». Cette conception participative (« *nous vivons une époque où si tu ne justifies pas un minimum, si tu ne donnes pas à comprendre, si tu n'associes pas à la réflexion ton collaborateur, à l'ensemble, en fait tu vas dans le mur.* ») s'illustre également dans la relation éducative avec les jeunes : le CPET explique à la CPES comment associer les AED à la recherche de réponses éducatives aux problèmes de comportement posés par les jeunes. Il insiste sur la dimension éducative du rôle des AED et sur leur contribution active à l'accompagnement éducatif des élèves, allant jusqu'à affirmer que les AED sont « *maîtres d'œuvre de l'accompagnement* ».

S'il exprime une conception valorisante de la fonction d'AED et le souci d'accompagner les personnels dans le travail, le CPET souligne néanmoins le cadre dans

lequel ces missions doivent être exercées, et met en exergue la nécessaire exigence et fermeté à l'égard de la mise en œuvre de celles-ci, au regard des responsabilités à l'égard des jeunes : *« On est sur la période d'essai ... incompatibilité de travail entre personnes... « écoutez si ça n'est pas possible, on peut arrêter là aussi, voire faire un recrutement ». Donc « si au contraire, j'ai des choses à entendre, je suis disponible pour les entendre ». On peut améliorer des choses, on n'a pas la vérité infuse, on travaille en équipe, on doit être collègue, et on doit pouvoir trouver de l'épanouissement dans son travail. Donc s'il y a vraiment des éléments de fonctionnement et d'amélioration, à ce moment-là on les entend, et on essaie de trouver des solutions ensemble, et de les construire ensemble mais si c'est juste une question de personnes, et bien, pointons qu'il s'agit d'une question de personnes et si c'est pas possible, désolé, mais là il faut que ça passe à autre chose parce que on a des jeunes... »*

Questionné par la CPES sur le travail des AED avec les enseignants, le CPET aborde alors des savoirs professionnels relatifs au travail collectif avec les enseignants. Il évoque le clivage récurrent entre les enseignants et les services de vie scolaire, du fait d'une méconnaissance réciproque des missions et de la réalité du travail de l'autre *« Il y a une méconnaissance en fait du travail, qui est une méconnaissance réciproque, avec les enseignants, qui sont trop souvent, alors pas tous, mais qui sont très souvent ils sont resserrés, refermés sur la représentation de ce qu'est le monde vie sco. En gros, on sert à servir des cafés, surveiller des élèves quand ça arrange, et à servir de maton avec les trousseaux de clés, quoi. Mais il n'y a pas... il y a des enseignants qui n'ont pas du tout conscience du fait qu'on est des éducateurs dans l'institution »*. Il évoque la nécessaire complémentarité entre les acteurs, afin d'assurer une continuité et une cohérence dans la prise en charge éducative et les enseignements.

Les savoirs professionnels relatifs à la relation éducative sont également présents dans son discours. Interrogé par la CPES sur l'autonomie accordée aux AED quant aux décisions en matière de punitions des élèves, le CPET donne l'exemple d'une situation éducative, dans laquelle les AED ont été associés à la résolution de la situation. Ce faisant, il explicite la stratégie éducative à l'égard des jeunes, visant la responsabilisation et l'apprentissage de l'autonomie par les élèves *« (...) tu sais que les deux gamines, elles vont respecter leur surveillante, ce sont leurs AED. Partant de là, sur la suite de l'année, on n'aura pas d'autre souci, et on va pouvoir les responsabiliser sur d'autres choses, des soirées festives, l'organisation de sorties, les mettre sur la maison des lycéens, le CVL... voilà ce sont des gamines comme ça qui sont intéressantes, parce qu'elles ont de l'énergie. Les profils trop adaptés, soumis... sur de l'animation et compagnie, je ne vois pas... par contre des gamines qui sont capables de faire des grosses bêtises, de te tenir tête, et que tu arrives à faire avancer, ce sont les meilleures pour participer à la gestion ! »*.

Enfin, en réponse à la question de la CPES sur l'organisation des entretiens, le CPET 2 met en visibilité des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel. Il explicite sa stratégie et souligne la nécessaire prise en compte et adaptation à l'interlocuteur, notamment au regard de la durée de l'entretien : *« Ça, c'est fonction des personnes. Il y a des entretiens qui durent deux minutes, d'autres dix, d'autres une demi-heure. Ça dépend vraiment des personnes. Tiphaine par exemple, ça été très rapide, parce qu'elle est au carré de partout, il n'y a aucun souci, tout va très bien. Ça c'est vraiment l'intuition, le feeling, qui guident... voilà tu tires un bout du fil, et tu vois où ça te mène.»*

Tout en défendant une posture compréhensive et soutenante à l'égard des AED, le CPET met également en garde la CPES en l'invitant à une fermeté dans l'exigence du respect des personnes au cours de l'entretien professionnel et à faire appel à l'autorité hiérarchique du chef d'établissement, le cas échéant *« Si tu t'aperçois dans l'entretien que ça part sur de la mise en cause de personnes, à ce moment-là, eh bien on arrête l'entretien et tu peux proposer un entretien en présence du chef d'établissement »*.

En T1, le CPET ne s'appuie pas explicitement sur son expérience personnelle et ne formule pas de « ficelles de métier ». Il développe d'emblée un discours distancié, qui vise, à partir de l'observation contextuelle de l'entretien professionnel CPES/AED, à prendre de la distance avec cette situation singulière pour en retirer des éléments généralisables, de nature à contribuer à la construction des savoirs professionnels de la CPES.

Dans le domaine des savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien le CPET 2 aborde des savoirs procéduraux. Il explicite l'importance de l'écoute et de la disponibilité à l'autre dans l'entretien professionnel. Il s'agit de savoir repérer les besoins de l'AED, au-delà de ce qui est exprimé dans les propos, « *aussi sur de l'implicite* » (CPET2), en aidant l'AED à verbaliser sa pensée, ses besoins professionnels. Cette catégorie de savoirs, qui relève de savoirs professionnels techniques (procéduraux ?) pour prendre en charge une activité typique du métier (l'entretien professionnel) est ici articulée aux savoirs relatifs au management de l'équipe : en exposant ces savoirs techniques, le CPET donne également à voir sa conception humaniste de l'entretien professionnel, comme rencontre entre des individus, au-delà d'un moment évaluatif « *Que la personne ait le sentiment d'avoir été entendue. Ça je crois que c'est un des enjeux de notre époque et c'est un des enjeux de nos services. On est dans l'urgence en permanence. On a besoin de ces moments d'humanité en fait où on va se rencontrer et prendre le temps de poser des choses* » (CPET2).

Cette conception de l'entretien professionnel est articulée aux savoirs relatifs à la posture dans le management de l'équipe. A cet égard, le CPET 2 exprime une conception humaniste du management. Il met en exergue dans son discours les responsabilités du cadre : assurer un cadre professionnel sécurisant pour les AED, en sachant « *accueillir l'inquiétude* », rassurer sur la qualité du travail fourni en donnant des feed-back positifs sur le travail effectué, pour soutenir la motivation des AED (« *D'être rassuré... D'avoir des signaux de reconnaissance sur ce qui marche bien et qu'est-ce qui est positif dans ce qu'il apporte au service, si tu veux et dans aussi le plaisir de travailler ensemble* »). Pour cela, il s'agit d'être attentif à la diversité des profils dans l'équipe, pour entendre et comprendre les besoins des AED (« *il y a aussi ce besoin pour son profil de personnes... d'être rassuré* »). Il évoque la responsabilité éthique du chef de service « *qui n'est pas tout puissant* » et insiste sur la relation à autrui dans la régulation du service (« *Mais on travaille avec des gens. Et ces personnes-là il faut leur garder leur liberté d'action. Et de pensée* »). Le CPET se positionne ainsi sur le registre d'un management humaniste, attentif aux membres de l'équipe et soucieux de conserver à chacun une marge d'autonomie et de créativité dans son travail, en donnant du sens au travail demandé « *Toi tu mets en place un certain nombre de choses, tu organises le global. Et partant de là, il faut veiller à ce que les gens se saisissent, comprennent pourquoi, comprennent où est la finalité* ».

Au cours de l'entretien, la CPES fait part de la pression liée à la charge de travail du service, et son sentiment parfois d'un manque de maîtrise lié à ce qu'elle identifie comme un défaut d'information. Pour la rassurer et l'inciter à se « *libérer de cette pression-là* », le CPET explicite des éléments relatifs à l'éthique professionnelle du responsable de service, en cohérence avec la conception humaniste du management précédemment exprimée : « *à partir du moment où toi t'es à l'heure, tu es modélisante, compétente dans ce que tu fais, où tu es exemplaire aussi. Et où tu es à l'écoute des gens..Ben là tranquillise-toi sur le fait de leur laisser une liberté d'action* ».

En T2, le CPET mobilise trois catégories de savoirs professionnels, relatifs à la conduite de l'entretien professionnel (4 occurrences) ; le management de l'équipe vie scolaire (8 occurrences) ; la relation éducative (4 occurrences) ;

Concernant les savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, le CPET 2 insiste à nouveau sur l'importance de la disponibilité à l'autre dans l'entretien, d'une écoute active, qui permet de « *décoder l'implicite qui se cache derrière les mots* ». Il commence par souligner les progrès accomplis par la CPES dans ce domaine, tout en indiquant qu'« *il y a encore une marge de progression* ». A nouveau, il articule ces savoirs à ceux relatifs au management de l'équipe vie scolaire : il explique à la CPES comment l'attention et la compréhension de « l'implicite » des propos de l'AED permet de faire émerger les problématiques professionnelles de l'équipe « *Mais l'entretien, ce qui ressort quand même c'est que les gamins ils sont très bruyants au self, ils font un petit peu ce qu'ils veulent comme ils veulent, et puis au niveau de l'équipe ce n'est pas très harmonisé et ça par contre il a une lucidité énorme... c'est que dans une équipe où on ne boxe pas dans le même sens, c'est galère, on s'y épuise, on s'y épuise énormément* ».

Comme sur la première séance de débriefing, les savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire constituent la catégorie de savoirs la plus représentée dans le discours du CPET 2. Le CPET donne à voir sa conception de la place du service de vie scolaire au sein d'un établissement, comme un point de repère sécurisant pour les jeunes « *donc ce principe-là, il est valide il me semble que tu sois à Cachan, à peu près 25 ha à gérer, à V.Hugo, ici où c'est un peu plus réduit d'accord. (Rires). C'est-à-dire qu'il y a une fonction vigie et phare dans la nuit de la vie scolaire qui doit être garantie qui est fondamentale* ». Il insiste sur la dimension éducative du rôle des assistants d'éducation « *sur un internat, ils sont incontournables ce sont eux qui qui éduquent* ». Par ailleurs, il exprime à nouveau une conception humaniste du management, attentif à la prise en compte du « *besoin professionnel* » des assistants d'éducation « *quelque chose de fondamental c'est l'écoute de l'autre, de son besoin professionnel. Et ça par rapport au boulot de CPE c'est fondamental...* ». Il livre à ce propos, une « *ficelle du métier* » à la CPES en soulignant l'importance d'une posture compréhensive à l'égard des comportements d'autrui, qu'il s'agisse d'élèves ou d'AED, afin de décrypter les ressorts de ces comportements : « *c'est une base que ce soit à l'égard de tes adultes, des adultes, de tes collaborateurs qu'ils soient enseignants ou qu'ils soient AED ou des gamins pour lesquels on n'a pas de solution, on sait pas et compagnie... si tu as compris ce truc-là, tu as une clé pour aller un petit peu plus loin pour aller sur comment on les raccroche. Et un gamin qui décroche par rapport à l'école, un surveillant qui se met en sécurité ou entre parenthèses, qui développe des dysfonctionnements, les trois quarts du temps c'est par manque d'explicitation sur ce qui est attendu. Alors je te livre comme ça, parce que c'est très important dans notre métier de CPE d'éviter de se braquer, d'accord, parce que des moments où on ne se comprend pas, il y en a plein, ça fait partie de la communication...* »

Enfin, des savoirs relatifs à la relation éducative sont également mobilisés par le CPET 2. Au cours de l'entretien professionnel, l'AED évoque des difficultés dans son travail auprès des élèves. A ce moment-là, la CPES essaie de le conforter dans sa démarche professionnelle en explicitant ce que signifie éduquer « *éduquer, c'est amener à comprendre pourquoi* ». Le CPET relève ce passage dans la séance de débriefing et, en jouant la controverse, invite la CPES à expliciter son propos, en la faisant réfléchir sur les contradictions et dilemmes potentiels de la démarche éducative, entre visée émancipatrice et contraintes du cadre éducatif. Ce faisant, il aborde des savoirs professionnels relatifs à la relation éducative « *non parce que je veux dire la réalité, des devoirs c'est pénible quoi... même quand ils nous disent je n'ai rien à faire mais c'est pénible quoi les devoirs. Donc là tu es en train de ma dire on va construire un truc vachement culturel, ludique pour rendre ça sympa... mais c'est pénible les devoirs. Alors comment tu arrives à réconcilier les deux aspects, c'est-à-dire qu'il y a, on sent une grande générosité et une envie de ta part de rendre les choses sympas et de les ramener vers l'école, donc ça louable. Et en même temps il y a une réalité triviale, donc dans le côté de l'école, des amis, on aura beau décorer à fond, vous amenez tout un pan de mur de dictionnaires, de documentation, un ordi dans la salle d'étude,*

mettre des plantes vertes, mettre des guirlandes pour Noël... "mais à la fin des fins les gars, il faudra quand même vous mettre au boulot, et ça c'est pas négociable". Alors comment, comment on articule les deux ? » « c'est amener l'idée à l'adolescent que dans la vie, il y a du non négociable... »

Dans la séquence 4 « La fonction vigie et phare de la vie scolaire », le CPET conduit la CPES à réfléchir la question de l'organisation de la surveillance des élèves à partir des besoins des élèves, de la conception du rôle de l'AED, dans une logique éducative, pour dépasser la logique organisationnelle et sécuritaire qui semble prévaloir dans l'établissement et sur laquelle elle est en désaccord avec son collègue, sans parvenir à le faire évoluer sur ce point. « *tu es élève aujourd'hui au LP V.Hugo, tu as besoin de quoi si jamais il se passe un truc ?*

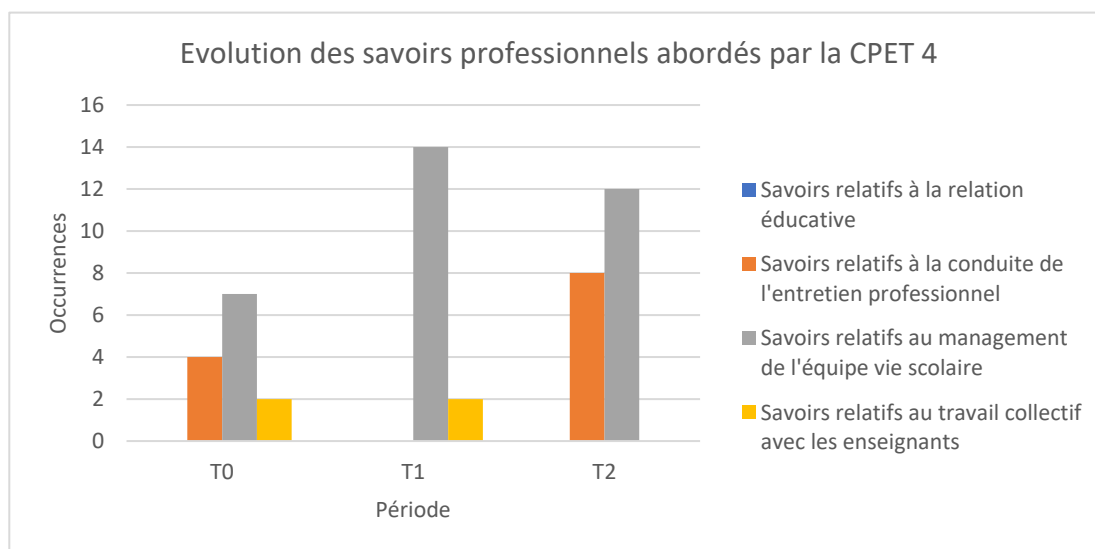
Ben qu'un adulte soit là, opérationnel, prêt à réagir et soit là quand il faut arriver.

OK. Donc être en capacité de se dire si je vais là, je vais trouver un adulte qui saura m'aider à résoudre le problème. On est d'accord ? ».

Ce faisant, il s'agit pour le CPET d'aider la CPES à affûter des arguments professionnels afin d'être en mesure de débattre de ce point avec son collègue.

Annexe 59 Analyse des savoirs abordés par la CPET 4

La CPET 4 mobilise de nombreux savoirs professionnels, au cours du dispositif de FEST (45 occurrences au total), dans trois domaines : le management de l'équipe de vie scolaire, la conduite de l'entretien professionnel et le travail collectif avec les enseignants.



En T0, concernant les savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, la CPET explicite, au-delà des aspects techniques de l'entretien, la posture bienveillante qui est la sienne au cours de ce temps. Elle conçoit l'entretien professionnel comme un temps de formation et d'accompagnement des personnels, qui doit leur permettre de progresser (« *Mais tu essayes d'apporter des solutions, tu essayes d'accompagner pour que le jeune progresse, pour que le surveillant progresse dans le cadre des missions qui lui sont confiées. Et c'est là que tu deviens bienveillant, tu ne juges pas* »). Cette préoccupation de l'accompagnement et de la formation des personnels apparaît clairement dans le discours de la CPET : l'entretien professionnel est l'occasion de rappeler les compétences attendues et d'accompagner les AED dans une maîtrise et une consolidation progressives de ces compétences. Pour autant, cette visée formative se double d'un enjeu d'évaluation, explicité sur la grille d'auto-évaluation, sur laquelle la CPES 4 la questionne « *c'est vraiment un outil, un support de travail d'accompagnement, dans l'acquisition des compétences. Par contre il y a bien écrit dessus qu'elle nous permet aussi de renouveler ou pas un AED, d'accompagner un service civique dans son projet professionnel. Il y a des choses comme ça qui sont notées, mais c'est clair, c'est clair* ». Ce double enjeu d'accompagnement et d'évaluation est assumé sans ambiguïté par la CPET.

Les savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire constituent la catégorie la plus représentée dans le discours de la CPET en T0 (sept occurrences). Plusieurs dimensions sont ici mises au jour par la tutrice. La CPET évoque les difficultés rencontrées par certains AED dans l'accomplissement de leurs missions en particulier celles liées au travail collectif. Elle pointe une problématique récurrente au sein de l'équipe, celle de la difficulté pour les AED à se percevoir en tant que collectif, avec une vision globale du travail, au-delà d'une vision parcellaire et individualiste des tâches (« *nos AED ils ont une vision des tâches « ma tâche », ils n'ont pas une vision de toutes les tâches du*

service, et certains n'arrivent toujours pas à entrer dans « tiens, là il y a un manque.. OK je vais voir, en fonction du poste où je suis, est-ce que je peux y aller ou pas, est-ce que je vais aider mon collègue ou est-ce que non, je reste à ma place, je fais mon taf et puis c'est tout ». Cette vision-là, qui est très individualiste, et pas une vision d'équipe du poste, on les a déjà repris là-dessus, plusieurs fois »).

La CPET exprime par ailleurs la responsabilité éthique des CPE dans l'accompagnement des personnels (« Parce que tu dis « OK, tu sais pas faire ça » ou alors « ça ça ne va pas », là ça pêche pour telle raison... voilà ce que tu devrais mettre en œuvre, voilà ce qu'il faudrait que tu fasses ». Mais tu l'accompagnes... si tu lui dis « mais tu fais n'importe quoi, mais qu'est-ce que tu fais là, tu ne sais même pas faire ça »... là, oui, peut-être que là tu peux te sentir jugé, et peut-être même abimé, rabaisé. »... .. « pour l'année prochaine... il faut quand même attendre de voir ce qui se passe, comme je le dis, les choses sont pas innées, les choses s'apprennent. Donc d'abord, il faut de l'accompagnement, c'est notre travail, on est là pour ça, pour accompagner les équipes dans l'acquisition des compétences et donc c'est pour ça qu'on leur pose des objectifs aussi »).

Enfin, elle aborde la question de la reconnaissance en tant que chef de service par les AED, adossée à une relation de confiance entre AED et CPE. Elle articule cette question à celle du recrutement et du choix réciproque qu'il induit (« ... j'allais parler d'ambiance d'équipe... je pense qu'ils nous font confiance, on les a tous recrutés, toi, tu les as recrutés des surveillants ? »... « je t'avoue que moi j'ai eu beaucoup de difficultés avec l'équipe quand je suis arrivée il y a trois ans ici... c'était une équipe que je n'avais pas recrutée, on est arrivé avec ma collègue en même temps, deux nouvelles, on a eu beaucoup de difficultés avec cette équipe-là, qu'on n'avait pas recrutée nous-mêmes. Ça a été compliqué de faire notre place, et même d'être reconnue vis-à-vis de cette équipe-là. Ça été compliqué »).

La CPES fait part de la difficulté à laquelle elle a été confrontée, en conduisant elle-même, un peu au pied levé, des entretiens professionnels que sa collègue devait initialement conduire. Elle a dû utiliser un outil conçu par sa collègue, à la conception duquel elle n'avait pas été associée. La CPET pointe cette situation comme un dysfonctionnement et l'alerte sur le fait qu'elle aurait dû contribuer à ce travail. La CPET mobilise alors des savoirs relatifs au management de l'équipe (le partage de la responsabilité du service) en soulignant que cette étape de travail aurait dû être menée conjointement avec sa collègue. Elle pointe ici le cloisonnement dans la répartition des responsabilités, qui peut se produire au sein d'une équipe de CPE, mais qui ne constitue pas, pour elle, une situation « normale » (« C'est embêtant que ta collègue se soit lancée, alors que vous êtes dans le même service... c'est compliqué... ça n'est pas forcément une situation que tu rencontreras souvent dans ta carrière, se partager la semaine comme ça avec une collègue. C'est quand même un peu particulier normalement on se met d'accord, sur la façon, sur l'organisation, sur la façon dont on s'y prend, tout ça, c'est préparé tout ça à l'avance »).

En T1, la CPET 4 aborde des savoirs professionnels relatifs au travail collectif avec les enseignants. Au cours de l'entretien, la CPES évoque un projet conduit par une AED, durant les heures d'étude, avec une classe de quatrième, autour du visionnage d'une série historique relative à la seconde guerre mondiale. La CPET alerte la CPES sur le fait que l'enseignant d'histoire-géographie doit être associée à ce projet. La CPET saisit cette occasion pour évoquer la nécessité d'une articulation et d'une continuité entre les actions éducatives et les enseignements : « là aussi on parle de transversalité... transversalité dans la vie scolaire, transversalité avec l'équipe pédagogique... on est tous liés... et on nous pousse d'ailleurs les CPE à travailler avec les enseignants, à mener ensemble des projets, ça valorise en même temps le travail de la vie scolaire, ça permet aussi de créer des relations particulières entre eux le personnel vie sco, les enseignants et les élèves, de les voir autrement (...) La vie scolaire elle n'est pas fermée sur elle-même. C'est le contraire,

elle est ouverte je lisais hier un article... c'est un article syndical pour tout te dire, et je n'avais jamais eu cette image... et ils disaient que le CPE c'était comme un couteau suisse ».

La CPES 4 revient également sur des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire. Face à une stagiaire qu'elle perçoit peu assurée dans son positionnement de chef de service, la CPET développe dans ses interventions des savoirs professionnels relatifs au positionnement en tant que responsable de service. Elle met au jour trois dimensions de cette fonction. Elle insiste tout d'abord sur la dimension structurante, en tant que le responsable de service est garant du cadre de travail des personnels. Aussi la CPET évoque le rôle de formation et d'accompagnement des personnels, et l'importance de donner du sens au travail, en explicitant les enjeux et les finalités des tâches confiées aux AED : *« Tu dis c'est important de prendre connaissance de ces informations mais pourquoi c'est important ? Et là aussi tu vois tu aurais pu être un peu plus structurante en disant « ces informations elles sont nécessaires à bien comprendre la semaine, parce que dans ce bulletin hebdo, qui est fait par le chef d'établissement, on note peut-être le calendrier de la semaine, tu es censé savoir ce qui se passe, il y a un rallye maths, il y a le projet fabrique le mardi ». Et de dire « tu as tes missions d'AED, mais de façon transversale, tu dois aussi intéresser à la vie de l'établissement. Tu n'es pas là que pour remplir tes tâches qui te sont dévolues sur la semaine, il faut aller au-delà de ces tâches ».* Au cours de l'entretien, elle relève que l'échange a manqué de « conseils ». Si la CPES se montre très à l'aise pour donner des feed-back positifs sur le travail et valoriser les personnels, la CPET relève qu'elle a assez peu évoqué les points à faire évoluer.

La tutrice aborde par ailleurs les responsabilités qui sont celles du responsable de service : organiser le travail, expliquer les missions, donner les consignes de travail, en repositionnant chacun dans ses missions si nécessaire *« Ce n'est pas à l'AED qui va tout seul décider... je ne sais pas moi... de faire le travail des agents. Ça passe de professionnels... de chef de service en chef de service . Je pense que c'est ça qu'il faudrait que tu rappelles aussi à tes AED d'ailleurs. Ils ne prennent pas d'initiative, d'aller faire le travail des autres sans que ça ait été validé par un CPE. Et là, tu poses les règles, c'est toi le CPE, c'est toi le chef de service. Ils ne prennent pas des initiatives comme ça ».* Elle explicite ainsi la relation hiérarchique entre le CPE et les AED, que le responsable de service doit assumer.

Articulée à ces responsabilités, la troisième dimension évoquée est celle de la place à occuper. Percevant l'hésitation de la CPES à s'affirmer face à sa collègue CPE, dont certains choix professionnels ne lui conviennent pourtant pas, la tutrice invite la CPES à oser prendre et occuper sa place de responsable de service, en s'émancipant d'une posture en retrait (*« I 117 « et toi, tu ne dois pas t'effacer parce qu'une collègue a une façon de voir les choses qui ne te convient pas, il faut que tu montres aussi, je pense que tu ne leur as pas assez montré, tu étais aussi chef de service ».*)

Par ailleurs, la tutrice explicite une deuxième dimension des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe, en évoquant la « transversalité » des missions des AED. Elle insiste sur le fait que les AED doivent se penser comme un collectif de travail, en capacité d'avoir une compréhension globale du travail de chacun et des missions du service, au-delà d'une lecture individuelle et restrictive des fiches de poste. Elle exprime ainsi une conception collective du travail des AED, qu'elle identifie comme un enjeu d'efficacité du service : loin d'être des « pions », les AED doivent avoir *« une vision d'ensemble des tâches qui leur sont dévolues mais aussi celle que font les autres, parce que à un moment donné, tout se croise » (...)* *« une fiche de poste, les AED ont l'habitude de la lire à l'horizontale... « moi je fais ça, ça, ça... » le service il ne peut marcher que s'ils apprennent aussi à lire à la verticale et à l'horizontale « Ce que je fais, ce que font les autres ».*

Enfin, la CPET 4 évoque des savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, en mettant en exergue la structuration de l'entretien professionnel et les outils support de l'échange

En T2, le discours se resserre autour de deux catégories de savoirs professionnels: des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire (12 occurrences) et des savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel (8 occurrences).

Les savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire constituent, comme en T1, la catégorie de savoirs la plus représentée. Les savoirs exprimés s'articulent autour de deux dimensions. La CPET relève la tendance de la CPES à ignorer, dans l'entretien, les difficultés exprimées par les AED ou à ne renvoyer que des feed-back positifs. Aussi elle insiste sur la nécessité d'être véritablement à l'écoute des difficultés professionnelles exprimées par les AED, afin de leur permettre d'explicitier leur propos pour les prendre en compte. Il s'agit pour la CPET d'une part de sécuriser les personnes, par une démarche attentive aux besoins professionnels exprimés par les AED (« *Il faut relever, il faut relever, parce que ça rassure. Il te renvoie, il est en train de te renvoyer une difficulté, quelque chose qui pour lui a été une difficulté, il faut que tu dises « j'entends ta difficulté, j'entends, je réalise que j'aurais pu aller un peu plus loin dans l'accueil et dans l'accompagnement, peut-être que j'aurais dû mettre en place un tutorat avec un AED en particulier, avec lequel tu es particulièrement à l'aise »*»). D'autre part, l'enjeu est d'assumer les responsabilités du cadre en matière d'accompagnement et de développement des personnes (« *on ne progresse pas dans le oui... c'est dans le « non » qu'on progresse, tu le sais « non tu ne sais pas ça parce que, parce que parce que... tu ne peux pas le faire » voilà donc je pense qu'il faut que tu apprennes aussi à amener des exemples factuels qui n'ont pas bien fonctionné pour toi et pour lequel tu vas donner des conseils pour que les personnes avancent. Donc rester factuel, on continue sur les questions ouvertes pour montrer que c'est toi qui diriges mais qu'on est ouvert à entendre d'autres choses, on répond aux questions ouvertes »*). Au travers de ces conseils, la CPET exprime ainsi une éthique de l'accompagnement des personnes au travail, avec une préoccupation des conditions de travail des AED. Elle s'inscrit ainsi dans une conception d'un management sécurisant et attentif aux besoins des personnels, capable de remise en cause et d'évolution en fonction des retours des AED. Elle insiste en particulier sur l'accueil des nouveaux arrivants et la manière de se rendre disponible pour les accompagner dans la découverte d'un nouvel environnement professionnel.

La deuxième dimension mise en visibilité dans le discours de la CPET est celle du positionnement en tant que chef de service. Elle exprime très fermement la nécessité d'une posture cadrante en pointant la position hiérarchique à assumer dans les relations professionnelles (« *il faut faire attention à la limite du copinage, ou des propos qui pourraient être trop familiers, ça n'existe pas. Ça ne doit pas exister »*) et dans l'organisation du travail (« *Et là je trouve que c'est embêtant... quand on parle comme ça aux AED, il faut éviter les « on ne sait pas encore, on accueillerait (...) il faut faire attention aux choses approximatives parce que ça les... et ça ne te positionne pas en chef de service, il faut des choses claires »*). Au travers du discours de la CPET, la responsable de service apparaît comme quelqu'un en capacité de définir clairement le cadre de travail, afin de garantir un espace sécurisé aux personnels (« *Évite de dire des choses quand tu n'es pas sûre. Tu n'es pas là pour penser que... il faut rester factuel et objective et cela rassure en plus la personne qui est en face de toi.* »). Elle exprime ainsi une conception d'un leadership charismatique et sécurisant.

S'agissant des savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, la CPET 4 insiste à nouveau, comme en T1, sur la nécessité de structurer l'entretien, de manière à formaliser le cadre des échanges, et à être garante de ce cadre de

travail (« ton listing il est intéressant parce que tu poses les marques de l'entretien, mais il est trop long. D'ailleurs tu vois quand Nicolas il reprend la parole, c'est lui qui va restructurer »). La préoccupation relative à la forme des échanges fait écho à celle relative à la posture du responsable de service, la forme venant ainsi apporter une consistance complémentaire au fond des propos exprimés et à la posture. La tutrice invite à la CPES à objectiver les faits, le travail, en s'appuyant sur des exemples factuels, pour éviter un traitement émotionnel dans le registre des ressentis et des perceptions singulières (« quand on fait un entretien comme ça on ne doit pas être dans le ressenti et dans le « je pense ». Et ça on va en reparler après. Il faut être dans des choses factuelles. Dans du concret. Dans ce qu'il s'est passé. »). Enfin, elle aborde la question des conditions de l'échange, en mettant en exergue l'importance de se rendre disponible à l'autre dans l'entretien, en évitant ou en explicitant les interruptions intempestives (« Moi ça m'a fait rire, j'ai adoré ça. Mais ça aussi c'est des choses... tu te lèves, tu arrêtes un entretien, tu dois dire pourquoi... Tu dis « excuse-moi là je vais fermer la porte ou alors je vais répondre à cette question parce que elle est urgente ». Mais tu dis pourquoi tu te lèves. Ou alors je vais fermer la porte, il y a trop de bruit dehors. Tu ne te lèves pas comme ça pendant un entretien sans rien dire. Pour couper un entretien, il faut expliquer pourquoi on le coupe »).

Annexe 60 Analyse des savoirs abordés par la CPET 5

En T0, la CPET n'exprime quasiment aucun savoir professionnel au cours de la séance de débriefing, qui est relativement brève (12 minutes). Un seul passage relevant de ce type de discours a pu être identifié ; la CPET y évoque l'apport spécifique des entretiens professionnels, en tant que temps d'échanges singuliers avec un AED, au regard de modalités collectives de régulation de l'équipe (« *Enfin moi ce que je trouve intéressant avec ces entretiens professionnels... parce que la réunion de service il y a beaucoup de choses, qui sont arrivés en groupe. Là on va quand même sur des choses plus individuelles, et plus précises dans le service aussi. Tu vois, cette étude C, on ne l'a pas du tout abordée en réunion de service la dernière fois, et il y a des choses à faire* », FEST 1, séance 1, T0, CPET 5). Le reste du discours relève d'échanges factuels sur le travail mais dans lequel il n'a pas été possible d'identifier des savoirs professionnels.

En T1, la séance de débriefing est encore plus brève (sept minutes). La CPET est pressée, parce que l'entretien professionnel avec l'AED a duré beaucoup plus longtemps qu'il n'était prévu, et des tâches importantes²⁵ attendent la CPET, à l'issue de la séance de FEST. Très peu d'interactions relèvent d'interactions tutorales au cours de cette séance. Les échanges relèvent davantage d'un échange sur le travail entre collègues, à propos d'une situation professionnelle prise en charge en co-intervention. Les échanges portent essentiellement sur l'objet du travail et non pas l'objet de formation, comme si, dans l'activité, face à la double tâche du tuteur/formateur en situation de travail, la visée productive prenait le pas sur la visée formative. De ce fait, peu de savoirs professionnels sont mis en visibilité au cours de cette séance. Une seule occurrence est relevée avec des savoirs relatifs au management de la vie scolaire, et à la responsabilité partagée des CPE dans ce domaine (« *On peut se laisser emballer aussi par l'entretien par son positif donc effectivement il faut voilà, il faut avoir en tête que l'entretien professionnel c'est nous dans cet entretien, mais c'est aussi les collègues qui comptent sur nous pour faire passer aussi des messages et leur difficulté à travailler avec Romuald* », FEST 1, séance 2, T1, CPET 5). La CPET exprime au travers de ces propos la dimension collective du management de l'équipe, dans une situation un peu particulière d'une responsabilité de service portée de manière simultanée par plusieurs chefs de service.

Au cours de la dernière séance de débriefing, en T2, aucun discours de généralisation ou d'exemples tirés de la pratique ne sont identifiés dans le discours de la CPET. Aussi, cette séance ne contient aucun savoir professionnel explicite. Les points relevés par la tutrice dans son questionnement à la CPES s'appuient sur des savoirs professionnels (relatifs à la conduite de l'entretien professionnel et au management de l'équipe de vie scolaire), mais ils ne sont pas mis en visibilité dans la séance de débriefing : la CPET pointe certains éléments (le fait par exemple que la CPES enchaîne questions et réponses sans laisser le temps à l'AED de répondre) mais elle n'explicite pas pourquoi elle le fait ni ce qu'il est important de savoir à ce sujet. Ainsi, les savoirs professionnels incorporés sur lesquels repose le questionnement de la CPES ne sont pas rendus accessibles à la CPES.

²⁵ Il s'agit d'une journée d'examens pour les lycéens, dans le cadre de la réforme du baccalauréat, ce qui perturbe l'organisation habituelle de la vie scolaire des élèves

Annexe 61 Analyse des savoirs abordés par le CPET 6

Le CPET 6 aborde un nombre assez important de savoirs, au cours du dispositif de FEST (33 occurrences au total), notamment sur les périodes T0 et T1. Ces savoirs relèvent de trois domaines (conduite de l'entretien professionnel, management de l'équipe vie scolaire, relation éducative).

Lors de la première séance de débriefing, en T0, le CPET 6 met en exergue trois dimensions dans son discours relatif au management de l'équipe de vie scolaire. Il donne ainsi à voir sa conception du management du travail. Il évoque la responsabilité des CPE à être garant de la qualité du travail collectif des AED, en les engageant à dépasser leurs divergences personnelles, pour adopter une posture professionnelle (« *Notre rôle, c'est quand même de leur dire « écoutez les gars. Vous êtes majeurs, maintenant ça va, vous êtes adultes, vous êtes capables de travailler ensemble. Ce n'est pas parce que je n'ai pas d'affinités avec toi, que je ne veux pas te dire est-ce que tu peux aller s'il te plaît me faire un appel ? » FEST 1, séance 1, T0, CPET 6.*

Il insiste également sur la visée d'autonomisation des AED dans leur travail quotidien, sur les tâches de base du service de vie scolaire (sécurité et surveillance des élèves, continuité du service et transmission des informations) (« *Donc je pense que notre rôle c'est aussi de les rendre un peu autonomes... enfin, je ne sais pas... ils doivent être capables, comme je l'ai dit tout à l'heure... si une matinée on n'est pas là...* »).

Enfin, il exprime une attention au bien-être des AED au travail, avec une préoccupation de la qualité de l'accueil des nouveaux arrivants, l'intégration au sein de l'équipe et le sentiment d'être soutenu par les chefs de service

Préciser quelle conception de management est ici sous-tendue (cf grille de Blake et Mouton ?).

Il aborde par ailleurs de nombreux savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, qui constitue la catégorie de savoirs la plus représentée dans le discours du CPET (19 occurrences). Ainsi le CPET met en visibilité cinq dimensions des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel. Il précise tout d'abord les objectifs de l'entretien professionnel, en évoquant une dualité des visées de l'entretien professionnel : il s'agit d'une part de faire un bilan du travail effectué, du positionnement professionnel de l'AED, ce qui peut nécessiter parfois de pointer des insuffisances (« *c'est quand même un entretien et forcément on entend des choses qui ne sont pas forcément toujours agréables* ») ; d'autre part, le CPET exprime la préoccupation du bien-être des AED au travail (« *C'est-à-dire que l'objectif c'est de faire un peu le point avec tous les AED, sur leur état, leur état d'esprit, sur comment ils se sentent sur leur fonction, dans leur fonction d'AED, est-ce qu'ils sont bien dans leur peau...* »). *L'entretien professionnel est également le moment de souligner les compétences acquises, pour valoriser les AED (« il ne faut jamais oublier de valoriser à un moment donné la personne »).*

Il exprime dans ses propos l'importance d'adopter une posture de disponibilité à l'autre durant l'entretien, pour entendre ce que les AED disent de leur travail. Il s'agit ici pour le CPET de mieux comprendre ce qui peut, le cas échéant, constituer des difficultés pour l'AED dans le quotidien professionnel. Le CPET souligne le fait que la conduite de l'entretien professionnel ne peut être une pratique trop normée ou stéréotypée. Il évoque l'importance d'adapter son discours à son interlocuteur et de savoir exprimer son point de vue sur le travail sans braquer l'AED (compétences communicationnelles) (« *il faut dédramatiser, il faut être un peu théâtral. Tout, tout doit se dire. On doit tout dire. Mais il y a des façons de le dire. Il y a des façons de le faire passer* »).

La question de la régulation de l'entretien professionnel apparaît à plusieurs reprises dans ses propos. Si le CPET sait ce qu'il souhaite aborder dans l'entretien, la

manière dont il va l'introduire dans l'entretien n'est pas prévue en amont : il exprime la nécessité d'une souplesse et d'une fluidité de l'échange, en sachant prendre en compte les réactions et l'état émotionnel de l'interlocuteur, afin que le message soit entendable et entendu (« ... *c'est une stratégie, c'est ma stratégie à moi. C'est-à-dire que je sais où je dois aller, mais je ne sais pas encore comment, et je le verrai au moment je verrai au moment, au début de l'entretien, par où je vais passer pour y arriver. Parce que c'est en fonction du répondant de la personne, c'est en fonction de comment tu la sens, est-ce que tu sens que ça va pouvoir... tu vois si vraiment il va y avoir du répondant, et de la réception et à partir de là je crois qu'il n'y a pas de ligne bien définie sur comment mener un entretien... l'entretien tu te le conduis, un peu au feeling* »).

Ainsi l'entretien professionnel apparaît entre « préparation et feeling/improvisation », comme une improvisation qui requière une préparation en amont. Enfin, la cinquième dimension évoquée est celle du cheminement de l'entretien professionnel. Pour conduire l'entretien, le CPET s'appuie sur la description des postes de travail occupés par les AED. A la différence d'autres professionnels, qui entrent dans l'entretien par une lecture des compétences attendues sur les différents postes, le CPET 6 adopte une entrée pragmatique, basée sur une description du travail, qui lui permet de ramener du réel de l'activité au cours de l'entretien professionnel et au travers de l'évocation des situations professionnelles, d'aborder les compétences mises en oeuvre (« *voilà j'ai commencé par la cour, le positionnement des uns, des autres, qu'est-ce que c'est qu'une surveillance efficace ? Donc j'ai commencé à la solliciter à lui demander selon elle comment elle imagine une surveillance efficace d'une cour. Et à partir de là, moi je sors de la cour hop on va à l'étude* »).

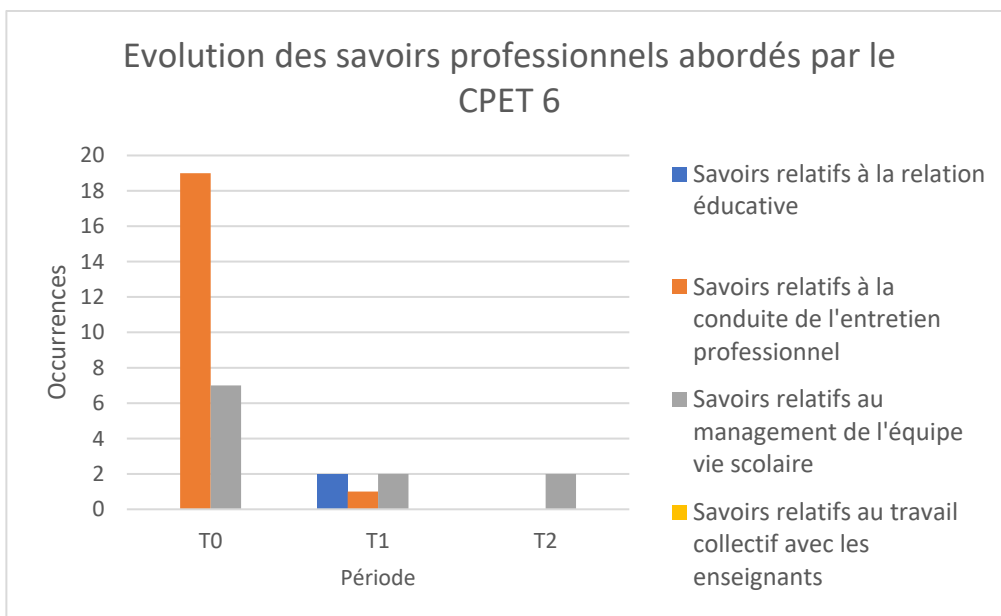
En T1, le CPET aborde trois types de savoirs, relatifs à la relation éducative (deux occurrences) ; le management de l'équipe vie scolaire (trois occurrences) ; la conduite de l'entretien professionnel (une occurrence). Ces savoirs ne sont pas pour autant abordés de manière détaillée, la part du discours portant sur des savoirs professionnels ne représente qu'une petite partie de la séance de débriefing. S'agissant de la conduite de l'entretien professionnel, les éléments de discours relevés sont révélateurs de la conception de l'entretien professionnel porté par le CPET. Au travers de ses propos, l'entretien professionnel avec un AED est un temps qui contribue à la professionnalisation de l'AED : en s'intéressant au travail réel de l'AED et aux difficultés rencontrées, ce temps permet au CPE d'accompagner les AED dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles. Par cette posture d'écoute et d'accompagnement, le CPET montre ainsi le souci de l'attention au bien-être des AED, dans une démarche formative et soutenante (« *Je pense que c'est important pour un AED de se sentir écouté, et de voir que vraiment on est là pour l'aider dans ses difficultés, et vraiment pour faire en sorte que sa mission se passe bien* »).

Des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire sont également convoqués. Le CPET évoque une difficulté récurrente dans le management de l'équipe, au travers du manque de cohérence des pratiques éducatives au sein de l'équipe et de la difficulté des AED à encadrer les études (« *c'est la grosse difficulté tu verras, dans n'importe quel babut où tu seras, la surveillance des études parce que les surveillants n'appliquent pas les mêmes règles. On a beau dire il faut le faire, il faut le faire on leur donne des pistes, on leur donne des billes... mais en fait ils ne le font pas* »). Le CPET attribue cette difficulté partagée par les AED au non-respect des consignes de travail. Il met en exergue ici l'écart entre le travail demandé aux AED et le travail tel que les AED le réalisent effectivement mais ne questionne pas les raisons de cet écart à la prescription.

Enfin le CPET aborde des savoirs professionnels relatifs à la relation éducative. La posture éducative face aux élèves semble constituer une difficulté pour l'AED concerné par l'entretien professionnel. Le CPET trouve que la CPES ne l'a pas suffisamment abordé au cours de l'entretien, aussi il attire son attention sur des points de

vigilance relatifs à la posture éducative d'un AED, qui doit savoir se maîtriser et conserver son calme face aux provocations des élèves (« *en tant qu'adulte, en tant qu'AED, il ne doit pas se sentir agressé, il doit lui au contraire apaiser la situation. Il doit répondre à la provocation de l'élève et ça il ne sait pas faire encore (...) en tant qu'adulte* », FEST 1, séance 2, T1, CPET 6).

Au cours de la dernière séance de débriefing, en T2, très peu d'éléments de discours du CPET 6 relèvent de savoirs professionnels. L'échange entre le CPET et la CPES s'inscrit davantage dans le style d'un échange sur le travail entre collègues, que d'un dialogue formatif sur le travail. Le contenu des interactions est révélateur de la focalisation sur l'objet de l'entretien (le travail de l'AED), sans que la dimension formative apparaisse explicitement. C'est seulement en fin de séance que le tuteur mobilise des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire (deux occurrences), pour justifier son positionnement à l'égard de l'AED. Il évoque la responsabilité des CPE dans l'accompagnement des AED dans leur projet et insertion professionnels (« *notre rôle, un moment donné c'est de se dire... OK, j'ai des gens de mon équipe... est-ce que je privilégie mon confort pour l'établissement ou est-ce que notre rôle c'est aussi de les inciter à s'en sortir, trouver leur voie etc* », FEST 2, T2, CPET 6).



Annexe 62 synthèse de l'analyse des savoirs abordés par les CPET

1 Savoirs énoncés par le CPET 1

Le CPET 1 apporte la majorité des savoirs professionnels en T0, ce nombre diminue ensuite. Le tableau infra précise les dimensions des savoirs évoqués par le CPET au cours des séances de débriefing.

Tableau 38 : Dimensions des savoirs abordés par le CPET 1 au cours des séances de débriefing

	Dimensions et nombre d'occurrences des savoirs aux trois temps du dispositif	T0	T1	T2
Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	2	0	0
	La régulation du travail de l'équipe vie scolaire	0	0	1
	L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	3	0	4
	L'accompagnement professionnel des AED	4	1	1
	La question du sens du travail	0	2	1
Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant	2	0	0
Savoirs relatifs à la relation éducative	La posture de l'éducateur	2	0	0
Total		13	3	7

En T0, le CPET 1 conduit un entretien professionnel avec une AED nouvellement recrutée (durée de l'entretien : 61 mn). Dans l'entretien de débriefing avec la CPES, il développe à la fois des savoirs professionnels relatifs à la relation éducative, à la conduite de l'entretien professionnel et au management de l'équipe de vie scolaire, avec une focalisation sur cette dernière catégorie de savoirs. Au fil du dispositif de FEST, le discours se resserre uniquement autour des savoirs liés au management de l'équipe de vie scolaire. En T0, quatre dimensions des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire sont exprimés :

- la posture de chef de service : le CPET exprime une conception d'un management bienveillant, attentif aux besoins des AED. Il s'inscrit dans une démarche participative, qui associe les AED au fonctionnement du service et à son évolution.
- l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED : ces savoirs sont exprimés d'une part au plan procédural (car le CPE explique sa démarche de travail pour « accueillir un nouvel assistant d'éducation », en explicitant les outils élaborés) d'autre part en explicitant les objectifs visés dans l'entretien professionnel avec un nouvel arrivant.

- l'accompagnement professionnel des AED : le CPET évoque la responsabilité éthique des CPE dans l'accompagnement des AED vers une activité plus pérenne, car la fonction d'AED est une fonction précaire, à durée limitée, qui peut se révéler enfermante, à terme, pour certaines personnes. Par ailleurs le CPET soutient dans son discours la nécessité de la formation des AED en matière d'éducation ou de pédagogie. Aussi, il essaie d'outiller les AED dans le domaine de la relation éducative, au travers de leur connaissance du règlement intérieur, afin qu'ils puissent adosser leur action éducative auprès des élèves au cadre commun de l'établissement.

Les savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel sont abordés non pas au plan procédural, mais du point de vue du sens de cette tâche professionnelle. Il donne ainsi à voir sa conception de l'entretien professionnel, comme un temps important de régulation sur le travail, dans laquelle le CPE doit assumer sa place de responsable de service. Le formalisme de l'entretien professionnel vient réintroduire une hiérarchie des places, qui peut se brouiller dans le quotidien du travail « côte à côte », aux côtés des élèves. Le responsable de service apparaît alors comme garant de « l'efficacité » du service, qui est interrogée au cours de ces entretiens professionnels. Les savoirs relatifs à la relation éducative sont exprimés uniquement en T0. En soutenant que la relation éducative avec les élèves ne peut être uniquement adossée à du « bon sens » et que « *ça s'apprend, il y a des choses à lire, il y a une réflexion et ils ne peuvent pas le savoir s'il n'y a pas une formation d'AED sur plusieurs mois, qui dit que...* », le CPET livre sa conception de la dimension éducative de la fonction d'AED et soutient la nécessité d'une formation relative à la relation éducative. Aussi, au cours de l'entretien professionnel, il aborde systématiquement cette question, en prenant l'exemple du règlement intérieur, en s'assurant que les AED comprennent le sens de cette démarche.

En T1, seuls des savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire sont évoqués par le CPET, et de manière plutôt succincte (trois occurrences). Les éléments du discours font d'une part référence à l'accompagnement professionnel des AED, d'autre part au sens du travail pour les AED. Le CPET met en exergue la nécessité d'explicitier aux AED le sens des tâches demandées et des outils mobilisés, afin de soutenir leur engagement dans le travail.

En T2, au cours de la dernière séance de débriefing, le CPET exprime uniquement des savoirs professionnels relatifs au management de vie scolaire (sept occurrences), en abordant quatre dimensions de cette catégorie de savoirs : la préoccupation de l'accompagnement des AED est à nouveau présente, qu'il s'agisse de « l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED », que de l'accompagnement professionnel d'AED plus expérimentés. Il aborde à nouveau la question « du sens du travail de l'AED ». Il s'agit alors de mettre en visibilité la finalité d'un service de vie scolaire au sein d'un établissement scolaire, afin que le nouvel arrivant puisse acquérir « *la culture du service vie scolaire, de l'unicité de la vie scolaire* ». Le CPET donne ainsi à voir une conception d'un management attentif à donner du sens au travail, afin de permettre à chacun de se situer au sein du service et de l'établissement scolaire. Il oriente également la CPES vers un management participatif, qui associe les AED aux changements apportés dans le fonctionnement du service, afin qu'ils en comprennent les finalités et la portée.

2 Savoirs énoncés par le CPET 2

Au cours du dispositif de FEST, le CPET 2 développe de nombreux savoirs (39 occurrences au total), relatifs à quatre domaines, présentés dans le tableau infra. Les savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire sont les plus représentés dans son discours.

Tableau 39 : Dimensions des savoirs abordés par le CPET 2 au cours des séances de débriefing

	Dimensions et nombre d'occurrences des savoirs aux trois temps du dispositif	T0	T1	T2
Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	2		1
	Les valeurs dans le management de l'équipe		4	
	Une approche compréhensive du travail de l'AED	2		1
	L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	1		
	Le rôle et le travail des AED	3	1	4
	Les besoins des AED		4	1
	La question du sens du travail			1
Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	La régulation de l'entretien	2		
	L'écoute et la disponibilité à l'autre		4	2
	Le questionnement d'explicitation pour faire émerger l'implicite du travail			2
Savoirs relatifs à la relation éducative	L'apprentissage de la responsabilité et de l'autonomie	1		
	Les conduites à risque chez les adolescents			2
	Psychologie de l'adolescent			2
	La posture de l'éducateur			1
Savoirs relatifs au travail collectif	La méconnaissance des enseignants de la mission du service de vie scolaire	1		
Total		11	13	17

En T0, le CPET 2 aborde quatre dimensions des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe : la posture de chef de service ; le rôle et le travail des AED ; une approche compréhensive du travail des AED ; l'accueil, la formation et l'accompagnement des AED. Au travers de ces dimensions, il donne à voir une conception valorisante de la fonction d'AED et le souci d'accompagner les personnels dans le travail. Il exprime une posture compréhensive dans le management de l'équipe, qui cherche à entendre et à comprendre les difficultés rencontrées par les AED dans leur travail afin de co-construire avec eux des solutions. Pour autant, il met en exergue la nécessaire exigence et fermeté à l'égard de la mise en œuvre des missions des AED, au regard des responsabilités à l'égard des jeunes. Questionné par la CPES sur le travail des AED avec les enseignants, le CPET évoque le clivage récurrent entre les enseignants et

les services de vie scolaire, du fait d'une méconnaissance réciproque des missions et de la réalité du travail de l'autre (savoirs professionnels relatifs au travail collectif avec les enseignants). Interrogé par la CPES sur l'autonomie accordée aux AED quant aux décisions en matière de punitions des élèves, le CPET explicite sa stratégie éducative à l'égard des jeunes, visant la responsabilisation et l'apprentissage de l'autonomie par les élèves, à laquelle il associe les AED (savoirs professionnels relatifs à la relation éducative). Enfin, le CPET explicite sa stratégie de conduite de l'EP (savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'EP) et souligne la nécessaire prise en compte et adaptation à l'interlocuteur, tout en invitant la CPES à une fermeté dans l'exigence du respect des personnes au cours de l'entretien professionnel et à faire appel à l'autorité hiérarchique du chef d'établissement, le cas échéant.

En T1, suite à l'observation de la pratique de la CPES, le discours se resserre autour des savoirs relatifs au management de l'équipe et à la conduite de l'EP. Dans ce dernier domaine le CPET 2 explicite l'importance de l'écoute et de la disponibilité à l'autre dans l'entretien professionnel, en invitant la CPES à mettre en œuvre un questionnement d'explicitation, pour repérer les besoins de l'AED, au-delà de ce qui est exprimé dans les propos. En exposant ces savoirs techniques, le CPET dévoile sa conception humaniste de l'entretien professionnel, comme rencontre entre des individus, au-delà d'un moment évaluatif. Cette conception de l'entretien professionnel est articulée aux savoirs relatifs à la posture dans le management de l'équipe. A cet égard, le CPET 2 met au jour quatre dimensions des savoirs relatifs au management : le rôle et le travail des AED ; les besoins des AED ; la question du sens du travail des AED ; les valeurs dans le management de l'équipe. Il met en exergue dans son discours les responsabilités du cadre : assurer un cadre professionnel sécurisant pour les AED, soutenir la motivation des AED, être attentif à la diversité des profils dans l'équipe, pour entendre et comprendre les besoins des AED. Il évoque la responsabilité éthique du chef de service « *qui n'est pas tout puissant* » et insiste sur la relation à autrui dans la régulation du service. Le CPET se positionne ainsi sur le registre d'un management humaniste, attentif aux membres de l'équipe et soucieux de conserver à chacun une marge d'autonomie et de créativité dans son travail, en donnant du sens au travail demandé.

En T2, le CPET 2 mobilise trois catégories de savoirs professionnels. Concernant les savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, le CPET 2 insiste à nouveau sur l'importance de la disponibilité à l'autre dans l'entretien, d'une écoute active, compétence sur laquelle la CPES lui paraît avoir encore une marge de progression. Comme sur la première séance de débriefing, les savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire constituent la catégorie de savoirs la plus représentée dans le discours du CPET 2. Le tuteur revient sur des dimensions déjà abordées en T1 : le rôle et le travail des AED, les besoins des AED, la question du sens du travail des AED, la posture de chef de service. Enfin, à partir d'une séquence de l'EP dans laquelle l'AED fait part à la CPES de difficultés dans son travail auprès des élèves, le CPET développe des savoirs relatifs à la relation éducative pour faire réfléchir la CPES sur les contradictions et dilemmes potentiels de la démarche éducative, entre visée émancipatrice et contraintes du cadre éducatif.

3 Savoirs énoncés par la CPET 4

La CPET 4 mobilise de nombreux savoirs professionnels, au cours du dispositif de FEST (48 occurrences au total), dans trois domaines, dont les dimensions sont

synthétisées dans le tableau infra : le management de l'équipe de vie scolaire (qui constituent la catégorie la plus représentée), la conduite de l'entretien professionnel et le travail collectif avec les enseignants.

Tableau 40 : Dimensions des savoirs abordés par la CPET 4 au cours des séances de débriefing

	Dimensions et nombre d'occurrences des savoirs aux trois temps du dispositif	T0	T1	T2
Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	2	3	4
	Les valeurs dans le management de l'équipe			1
	Le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE	2	6	
	Une approche compréhensive du travail de l'AED			3
	La régulation du travail de l'équipe vie scolaire	2		
	L'accompagnement professionnel des AED	1	1	1
	Le rôle et le travail des AED	1	2	
	Les difficultés du travail collectif dans l'équipe			
	Les besoins des AED		1	
	La question du sens du travail		1	
La qualité de vie au travail des AED			1	
Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant	1		1
	L'écoute et la disponibilité à l'autre			1
	La finalité des outils support	3	1	1
	La structuration et la logique de l'entretien professionnel			5
	La valorisation du travail de l'AED			1
Savoirs relatifs au travail collectif	L'articulation entre vie scolaire et enseignement		2	
Total		12	17	19

En T0, la CPET 4 met en visibilité cinq dimensions des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe de vie scolaire : la posture de chef de service ; l'accompagnement professionnel des AED ; la régulation du travail de l'équipe vie scolaire ; les difficultés du travail collectif au sein de l'équipe ; le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE. Elle attire l'attention de la CPES sur une problématique récurrente au sein des équipes, celle de la difficulté pour les AED à se percevoir en tant que collectif, avec une approche globale du travail, au-delà d'une vision parcellaire et individualiste des tâches. La CPET exprime par ailleurs la responsabilité éthique des CPE dans l'accompagnement des personnels dans le développement des compétences professionnelles. La CPES fait part de difficultés à travailler de manière concertée avec sa collègue CPE, concernant le management de l'équipe. La CPET

mobilise alors des savoirs sur le travail collectif en soulignant que la préparation des entretiens professionnels aurait dû être menée conjointement avec sa collègue. Elle pointe ici le cloisonnement dans la répartition des responsabilités, qui peut se produire au sein d'une équipe de CPE, mais qui ne constitue pas, pour elle, une situation « normale ». Concernant les savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, la CPET explicite, au-delà des aspects techniques de l'entretien, la posture bienveillante qui est la sienne au cours de ce temps. Elle conçoit l'entretien professionnel comme un temps de formation et d'accompagnement des personnels, qui doit leur permettre de progresser. Pour autant, cette visée formative se double d'un enjeu d'évaluation, explicité sur la grille d'auto-évaluation, sur laquelle la CPES 4 la questionne.

En T1, en sus des deux catégories de savoirs précédemment cités, la CPET 4 mobilise des savoirs relatifs au travail collectif avec les enseignants. Au cours de l'entretien, la CPES évoque un projet conduit par une AED, durant les heures d'étude, avec une classe de quatrième, autour du visionnage d'une série historique relative à la seconde guerre mondiale. La CPET saisit cette occasion pour évoquer la nécessité d'une articulation et d'une continuité entre les actions éducatives et les enseignements, en alertant la CPES sur le fait que l'enseignant d'histoire-géographie doit être associé à ce projet. Face à une stagiaire qu'elle perçoit peu assurée dans son positionnement de chef de service, la CPET 4 revient également sur des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire. Elle met au jour quatre dimensions relatives à cette catégorie de savoirs. Elle évoque la posture de chef de service, en insistant sur la dimension structurante de cette responsabilité, au regard du travail des personnels. Elle explicite sa conception du rôle et du travail de l'AED. Elle précise le rôle de formation et d'accompagnement des personnels, et l'importance de donner du sens au travail, en explicitant les enjeux et les finalités des tâches confiées aux AED. Enfin, articulée à ces responsabilités, la dernière dimension abordée est celle du partage de la responsabilité du service avec sa collègue CPE. Percevant l'hésitation de la CPES à s'affirmer face à sa collègue CPE, dont certains choix professionnels ne lui conviennent pourtant pas, la tutrice invite la CPES à oser prendre et occuper sa place de responsable de service, en s'émancipant d'une posture en retrait. S'agissant des savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, la CPET 4 met en exergue la structuration de l'entretien professionnel et les outils supports de l'échange.

En T2, le discours se resserre autour de deux catégories de savoirs professionnels (savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire, 12 occurrences) et savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, huit occurrences). S'agissant des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire, cinq dimensions peuvent être relevées dans son discours. La CPET évoque à nouveau la posture de chef de service, avec la nécessité d'une posture rassurante et structurante. Elle exprime très fermement la nécessité d'une posture cadrante en pointant la position hiérarchique à assumer dans les relations professionnelles. La CPET relève la tendance de la CPES à ignorer, dans l'entretien, les difficultés exprimées par les AED ou à ne renvoyer que des feed-back positifs. Aussi elle insiste sur la nécessité d'être véritablement à l'écoute des difficultés professionnelles exprimées par les AED, afin de leur permettre d'explicitier leur propos pour les prendre en compte. Elle met ainsi en visibilité une approche compréhensive du travail des AED et la question de la qualité de vie au travail des AED. Elle aborde à nouveau la responsabilité du cadre en matière d'accompagnement professionnel des AED. Au travers de ses conseils, la CPET 4 exprime une éthique de l'accompagnement des personnes au travail, avec une préoccupation des conditions de

travail des AED. Elle s'inscrit ainsi dans une conception d'un management sécurisant et attentif aux besoins des personnels, capable de remise en cause et d'évolution en fonction des retours des AED. Les valeurs dans le management de l'équipe, au travers de la recherche d'autonomie des AED sont également relevées. La CPET insiste en particulier sur l'accueil des nouveaux arrivants et la manière de se rendre disponible pour les accompagner dans la découverte d'un nouvel environnement professionnel. S'agissant des savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, la CPET 4 insiste à nouveau, comme en T1, sur la nécessité de structurer l'entretien, de manière à formaliser le cadre des échanges, et à être garante de ce cadre de travail. La préoccupation relative à la forme des échanges fait écho à celle relative à la posture du responsable de service, la forme venant ainsi apporter une consistance complémentaire au fond des propos exprimés et à la posture. La tutrice invite la CPES à objectiver les faits, le travail, en s'appuyant sur des exemples factuels, pour éviter un traitement émotionnel dans le registre des ressentis et des perceptions singulières.

4 Savoirs énoncés par la CPET 5

En T0, la CPET 5 n'exprime quasiment aucun savoir professionnel au cours de la séance de débriefing, qui est relativement brève (12 minutes). Un seul passage relevant de ce type de discours a pu être identifié. La CPET y évoque la finalité et l'apport spécifique des entretiens professionnels, en tant que temps d'échanges singuliers avec un AED, au regard de modalités collectives de régulation de l'équipe (savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel). Le reste du discours relève d'échanges factuels sur le travail, mais dans lesquels il n'a pas été possible d'identifier des savoirs professionnels.

En T1, la séance de débriefing est encore plus brève (sept minutes). La CPET est pressée, parce que l'entretien professionnel avec l'AED a duré beaucoup plus longtemps qu'il n'était prévu, et des tâches importantes²⁶ attendent la CPET, à l'issue de la séance de FEST. Très peu d'interactions relèvent d'interactions tutorales au cours de cette séance comme si, dans l'activité, face à la double tâche du tuteur/formateur en situation de travail, la visée productive prenait le pas sur la visée formative. De ce fait, peu de savoirs professionnels sont mis en visibilité au cours de cette séance. Une seule occurrence est relevée avec des savoirs relatifs au management de la vie scolaire, et à la responsabilité partagée des CPE dans ce domaine. La CPET 5 exprime au travers de ces propos la dimension collective du management de l'équipe, dans une situation un peu particulière d'une responsabilité de service portée de manière simultanée par plusieurs chefs de service (cinq CPE dans cet établissement).

Au cours de la dernière séance de débriefing, en T2, aucun discours de généralisation ou d'exemples tirés de la pratique professionnelle de la CPET 5 ne sont identifiés dans le discours de la CPET. Aussi, cette séance ne contient aucun savoir professionnel explicite. Les points relevés par la tutrice dans son questionnement à la CPES s'appuient sur des savoirs professionnels (relatifs à la conduite de l'entretien professionnel et au management de l'équipe de vie scolaire), mais ils ne sont pas mis en visibilité dans la séance de débriefing. La CPET pointe ainsi certains éléments (le fait par exemple que la CPES enchaîne questions et réponses sans laisser le temps à l'AED de

²⁶ Il s'agit d'une journée d'examens pour les lycéens, dans le cadre de la réforme du baccalauréat, ce qui perturbe l'organisation habituelle de la vie scolaire des élèves

répondre), mais elle n'explique pas pourquoi elle relève ce fait ni ce qu'il est important de savoir à ce sujet. Ainsi, les savoirs professionnels sur lesquels repose le questionnement de la CPET, et qui constituent des savoirs incorporés pour des professionnels expérimentés, ne sont pas rendus accessibles à la CPES. Le tableau infra synthétise les dimensions des savoirs évoqués par la CPET 5.

Tableau 41 : Dimensions des savoirs abordés par la CPET 5 au cours des séances de débriefing

	Dimensions et nombre d'occurrences des savoirs aux trois temps du dispositif	T0	T1	T2
Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE		1	
Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	Les finalités de l'entretien professionnel	1		
Total		1	1	

5 Savoirs énoncés par le CPET 6

Le CPET 6 aborde un nombre assez important de savoirs, au cours du dispositif de FEST (33 occurrences au total), notamment sur les périodes T0 et T1. Ces savoirs relèvent de trois domaines (conduite de l'entretien professionnel, management de l'équipe vie scolaire, relation éducative).

En T0, il aborde cinq dimensions des savoirs relatifs au management de l'équipe : la posture de chef de service ; une approche compréhensive du travail des AED ; les valeurs dans le management de l'équipe ; l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED ; la qualité de vie au travail des AED. Il évoque la responsabilité des CPE à être garant de la qualité du travail collectif des AED, en les engageant à dépasser leurs divergences personnelles, pour adopter une posture professionnelle. Il insiste également sur la visée d'autonomisation des AED dans leur travail quotidien, sur les tâches de base du service de vie scolaire. Enfin, il exprime une attention au bien-être des AED au travail, avec une préoccupation de la qualité de l'accueil des nouveaux arrivants, l'intégration au sein de l'équipe et le sentiment d'être soutenu par les chefs de service. Il donne ainsi à voir sa conception du management du travail. Il aborde par ailleurs de nombreux savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, qui constitue la catégorie de savoirs la plus représentée dans le discours du CPET (19 occurrences). Il met en visibilité six dimensions des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel : la posture dans l'entretien, entre évaluation normative et accompagnement bienveillant ; l'écoute et la disponibilité à l'autre ; la régulation de l'entretien ; la structuration et la logique de l'entretien ; les finalités de l'EP ; la valorisation du travail de l'AED. Le tableau infra présente les dimensions des savoirs abordés tout au long du dispositif de FEST.

Tableau 42 : Dimensions des savoirs abordés par le CPET 6 au cours des séances de débriefing

	Dimensions et nombre d'occurrences des savoirs aux trois temps du dispositif	T0	T1	T2
Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	1	1	
	Les valeurs dans le management de l'équipe	2		
	Une approche compréhensive du travail de l'AED	2		
	L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	2		
	L'accompagnement professionnel des AED			1
	Les besoins des AED		2	
	La qualité de vie au travail des AED	1		
Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant	2		
	La régulation de l'entretien	5		
	L'écoute et la disponibilité à l'autre	2		
	La structuration et la logique de l'entretien professionnel	5		
	Les finalités de l'entretien professionnel	3	1	
	La valorisation du travail de l'AED	1		
Savoirs relatifs à la relation éducative	La posture de l'éducateur		2	
Total		26	6	1

En T1, le CPET 6 évoque trois types de savoirs, mais de manière assez succincte car la part du discours portant sur des savoirs professionnels ne représente qu'une petite partie de la séance de débriefing. Dans le domaine des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, le CPET exprime la finalité de ce temps, comme un temps qui contribue à la professionnalisation de l'AED : en s'intéressant au travail réel de l'AED et aux difficultés rencontrées, ce temps permet au CPE d'accompagner les AED dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles. Cette conception est articulée aux savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe, avec deux dimensions mises au jour : la posture de chef de service, comme garant de la qualité du travail de l'équipe, et l'attention aux besoins des AED face aux difficultés rencontrées dans leur travail. Le CPET 6 évoque enfin la question de la posture attendue d'un éducateur (savoirs professionnels relatifs à la relation éducative), qui semble constituer une difficulté pour l'AED concerné par l'entretien professionnel. Le CPET trouve que la CPES ne l'a pas suffisamment abordé au cours de l'entretien, aussi il attire son attention sur des points de vigilance relatifs à la posture éducative d'un AED, qui doit savoir se maîtriser et conserver son calme face aux provocations des élèves.

Au cours de la dernière séance de débriefing, en T2, très peu d'éléments de discours du CPET 6 relèvent de savoirs professionnels. L'échange entre le CPET et la CPES s'inscrit davantage dans le style d'un échange sur le travail entre collègues, que d'un

dialogue formatif sur le travail. Le contenu des interactions est révélateur de la focalisation sur l'objet de l'entretien (le travail de l'AED), sans que la dimension formative apparaisse explicitement. C'est seulement en fin de séance que le tuteur mobilise des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire (deux occurrences), pour justifier son positionnement à l'égard de l'AED. Il évoque alors la responsabilité des CPE dans l'accompagnement des AED dans leur projet et insertion professionnels.

Annexe 63 Lien entre les savoirs professionnels abordés par les tuteurs et les savoirs construits par les CPES

1 Dyade 1

Concernant la dyade 1, en T0 le CPET 1 aborde quatre dimensions relatives au management de l'équipe vie scolaire, dont nous retrouvons certains éléments dans les buts exprimés en T1 par la CPES 1. En effet, le CPET 1 aborde la posture de chef de service, adossée à une conception d'un management bienveillant, attentif aux besoins des AED, et s'inscrivant dans une démarche participative associant les AED au fonctionnement du service. Nous retrouvons cette préoccupation dans les pratiques de la CPES 1, d'une part dans les buts managériaux exprimés en T1 (cf. tableau en annexe), au travers des buts « associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service » et « comprendre le travail et les difficultés rencontrées ». Le CPET évoque par ailleurs l'importance de l'accompagnement des AED dans leur projet personnel. Nous retrouvons cette préoccupation dans les buts ontologiques exprimés par la CPES 1 (« accompagner les AED dans leur projet professionnel »). Enfin, le CPET donne à voir sa conception de l'entretien professionnel comme un temps de régulation sur le travail, qui doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés et au cours duquel le CPE doit « assumer son rôle de chef de service ». Nous retrouvons certains de ces éléments dans les jugements pragmatiques (JP) opérationnels exprimés par la CPES en T1 « L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles » (CPES1, E1_1²⁷), et « L'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés » (CPES1, E1_3).

²⁷ Pour mémoire, E1_1 désigne l'épisode significatif 1 relevé par la CPES au temps T1

Tableau 43 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 1, T0/T1

Séance de débriefing T0		Mise en situation de travail T1
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Une approche compréhensive du travail des AED	– But managérial : comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées
	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	– But managérial : associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service
	L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	– But ontologique : accompagner l'AED dans le projet professionnel
Savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant	– JP opérationnels : L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles » ; « L'EP doit permettre à l'AED d'exprimer ses difficultés »

En T1, le discours du CPET 1 contient peu de savoirs professionnels, centrés sur le management de l'équipe de vie scolaire. Il évoque notamment la question du sens du travail et de l'importance, pour les AED, de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont demandées. En T2, nous retrouvons cette préoccupation dans les pratiques de la CPES avec l'apparition du but pratique « faire comprendre les finalités du travail » (E2_3, CPES 1).

Tableau 44 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 1, T1/T2

Séance de débriefing T1		Mise en situation de travail T2
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	La question du sens du travail	But pratique : faire comprendre les finalités du travail

En T2, la CPES 1 ayant conduit un entretien avec une AED nouvellement arrivée, le CPET met en exergue des éléments constitutifs de l'accueil ; il évoque en particulier l'importance d'explicitier la finalité du travail demandé et des missions du service de vie scolaire. Il oriente également la CPES vers un management participatif, qui associe les AED aux changements apportés dans le fonctionnement du service. Nous retrouvons dans les JP managériaux exprimés par la CPES en T3 la préoccupation de formation et d'accompagnement des AED (« Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel » (CPES1, E3_4)).

Tableau 45 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 1, T2/T3

Séance de débriefing T2		Mise en situation de travail T3
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe scolaire	L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	– JP managériaux : Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel

2 Dyade 2

S'agissant de la dyade 2, en T0 le CPET 2 aborde quatre dimensions des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire : la posture de chef de service, le rôle et le travail des AED, une approche compréhensive du travail de l'AD, ainsi que l'accueil et la formation des nouveaux AED. En T1, nous retrouvons cette préoccupation d'une approche compréhensive du travail de l'AED, au travers des buts exprimés (Comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées [E1_1] ; Faire comprendre les finalités du travail [E1_2]) et des JP relatifs aux besoins des AED (« Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées » [CPES2, E1_2]). Le tableau infra illustre cette mise en relation savoirs/évolution des pratiques pour la dyade 2 en T0.

Tableau 46 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 2, T0/T1

Séance de débriefing T0		Mise en situation de travail T1
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Approche compréhensive du travail de l'AED	– Buts managériaux : Comprendre le travail et les difficultés rencontrées
	Accueil, formation et accompagnement des AED	– Buts pratiques : faire comprendre les finalités du travail – JP liés aux besoins des AED : les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées
	Qualité de vie au travail des AED	– Buts ontologiques : veiller aux conditions de travail des AED – JP liés aux besoins des AED : le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail
Savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	Écoute et disponibilité à l'autre	– Buts opérationnels : faciliter l'expression de l'AED ; ouvrir un espace d'échanges. – JP opérationnels : L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles qui requière écoute et sincérité
	Valorisation du travail de l'AED	– Buts ontologiques : soutenir et valoriser l'AED

En T1, le CPET 2 reprend certains de ces éléments et évoque les valeurs dans le management de l'équipe, en exprimant une conception humaniste du management. Il met en exergue dans son discours les responsabilités du cadre : assurer un cadre professionnel sécurisant pour les AED, en sachant « *accueillir l'inquiétude* », rassurer sur la qualité du travail fourni en donnant des feed-back positifs sur le travail effectué, pour soutenir la motivation des AED. Nous retrouvons cette préoccupation dans l'apparition en T2 du but « Soutenir et valoriser l'AED » ainsi que dans certains JP liés aux besoins des AED (« Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (CPES2, E2_2) ; Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail (CPES2, E2_3)).

Les savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel évoqués par le CPET semblent également impacter les pratiques de la CPES. En T1, face à un AED peu loquace, la CPES a parfois du mal à relancer l'échange ; le CPET trouve qu'elle passe trop rapidement d'un sujet à l'autre, sans laisser le temps à l'AED d'aller au bout de sa réflexion et de ce qu'il pourrait exprimer. Aussi, au cours de la séance de débriefing, il apporte des savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien, concernant l'écoute et la disponibilité à l'autre requises dans ce temps. Nous retrouvons certains éléments de ces savoirs dans l'apparition en T2 du JP « L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles » (cf. Tableau infra).

Tableau 47 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 2, T1/T2

Séance de débriefing T1		Mise en situation de travail T2
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Les valeurs dans le management de l'équipe	<ul style="list-style-type: none"> – But ontologique : soutenir et valoriser l'AED – JP liés aux besoins des AED : « Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles » ; « Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail ».
Savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	Écoute et disponibilité à l'autre	<ul style="list-style-type: none"> – JP opérationnels : « L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles »

Lors de la séance de débriefing en T2, le CPET 2 développe à nouveau les quatre dimensions des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire déjà abordées en T1, en y ajoutant la question du sens du travail. Nous retrouvons dans les JP exprimés par la CPES 2 en T3 certains éléments de ces savoirs professionnels, au travers de l'apparition de JP liés à la posture de la CPES en T3. Le tuteur revient sur la dimension de l'écoute et du questionnement d'explicitation à mobiliser dans l'entretien professionnel, déjà explicitée en T1, car il estime que la CPES a encore une marge de progression sur ce point. L'observation du tableau infra montre en T3 une évolution des modalités d'action de la CPES, avec un questionnement davantage orienté vers un questionnement d'explicitation « La CPES questionne pour faire expliciter et préciser » (modalités d'interaction verbale en T3) et l'apparition du but « Faciliter l'expression de l'AED ».

Tableau 48 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 2, T2/T3

Séance de débriefing T2		Mise en situation de travail T3
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	<ul style="list-style-type: none"> – JP liés à la posture de la CPES : le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant
Savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	<ul style="list-style-type: none"> – Écoute et disponibilité à l'autre – Le questionnement d'explicitation pour faire émerger l'implicite du travail 	<ul style="list-style-type: none"> – But opérationnel : faciliter l'expression de l'AED – Modalité d'interaction verbale : la CPES questionne pour faire expliciter et préciser

3 Dyade 4

Concernant la dyade 4, en T0, lors de la séance de débriefing, la CPET 4 aborde des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, en développant la finalité des outils support de l'entretien. Dans la mise en situation de travail suivante, en T1, la CPES 4 utilise à son tour une grille d'auto-évaluation comme support de l'entretien professionnel. La CPET 4 explicite également la posture à adopter dans l'entretien, entre évaluation normative et accompagnement bienveillant. Dans l'entretien de débriefing, la CPES souligne d'ailleurs la bienveillance de sa tutrice et la questionne à ce sujet. Nous retrouvons cette double préoccupation dans les buts ontologiques (« Soutenir et valoriser l'AED », CPES4, E1_1 ; E1_4) et évaluatifs (« Évaluer la maîtrise des procédures techniques et gestes professionnels » [CPES 4, E1_2]) exprimés par la CPES 4 en T1. S'agissant des savoirs relatifs au management de l'équipe, la CPET évoque en T0 la responsabilité des CPE dans l'accompagnement et le développement professionnel des AED. Nous retrouvons cette dimension dans les JP exprimés par la CPES en T1, dans les JP relatifs aux besoins des AED (« Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel » [CPES4, E1_3]) et dans les JP liés aux besoins des AED (« Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles [CPES4, E1_1]). Le but pratique « Faire évoluer les pratiques des AED » (CPES4, E1_4) rejoint également cette préoccupation.

Tableau 49 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 4, T0/T1

Séance de débriefing T0		Mise en situation de travail T1
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	<ul style="list-style-type: none"> – Buts pratiques : Faire évoluer les pratiques – JP liés aux besoins des AED : Les AED ont besoin d'être accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles – JP managériaux : Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel
Savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	Finalité des outils support	La CPES utilise une grille d'auto-évaluation
	La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant	<ul style="list-style-type: none"> – Buts ontologiques : soutenir et valoriser l'AED – Buts évaluatifs : Évaluer la maîtrise des procédures techniques et gestes professionnels

En T1, la CPET 4 insiste, au cours de la séance de débriefing sur les savoirs professionnels relatifs à la posture de chef de service, car elle juge que la CPES n'a pas été suffisamment cadrante et structurante au cours de l'entretien professionnel. Lors de l'entretien professionnel suivant, en T2, nous retrouvons cette préoccupation de manière explicite dans les buts ontologiques exprimés par la CPES 4 (Se positionner en chef de service cadrante et structurante (CPES 4, E2_1 ; E2_3) ainsi que dans les JP relatifs à la posture de la CPES (Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant (CPES4, E2_1 ; E2_3)) (cf. tableau infra).

Tableau 50 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 4, T1/T2

Séance de débriefing T1		Mise en situation de travail T2
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	<ul style="list-style-type: none"> – Buts ontologiques : se positionner en chef de service cadrante et structurante – JP posture CPES : le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant

Du fait de la crise sanitaire du Covid-19, le dernier entretien professionnel prévu en T3 n'a pu être mis en œuvre aussi nous ne pouvons tirer de conclusion sur le lien entre les savoirs évoqués par le CPET en T2 et l'évolution des pratiques de la CPES en T3.

4 Dyade 5

S'agissant de la dyade 5, la CPET 5 évoque très peu de savoirs professionnels, sur l'ensemble du dispositif de FEST. Aussi, peu de liens peuvent être établis entre les savoirs abordés par la CPET et l'évolution des pratiques de la CPES. Pour autant, en T1, suite à l'entretien conduit en co-intervention avec la CPES, dans lequel la CPET a jugé la posture de la CPES trop bienveillante avec l'AED (alors que le travail de ce dernier ne donne pas satisfaction), la CPET 5 aborde des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire, en évoquant le partage de la responsabilité du service avec les autres CPE, et les conséquences, sur la posture de chacun, de ce partage des responsabilités. Aussi, en T2, la CPES 5 essaie de se montrer davantage cadrante, en rappelant les attendus du travail, ce que nous pouvons repérer au travers de l'apparition du but « Prescrire le travail » (E2_2).

Tableau 51 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 5, T0/T1

Séance de débriefing T0		Mise en situation de travail T1
Savoirs abordés par le CPET		Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE	Apparition du but managérial « Prescrire le travail »

Annexe 64 Test d'indépendance du Chi-2 entre le nombre de savoirs exprimés par les CPET et l'évolution des buts des CPES

but^s opérationnels / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	4.0194466991342
p	0.983082917050447

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bop_conf	2	2	5	1	1	11
bop_expr	1	0	2	0	1	4
bop_mai	0	1	2	0	0	3
bop_non	4	5	16	2	5	32
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bop_conf	1.54	1.76	5.5	0.66	1.54	11
bop_expr	0.56	0.64	2	0.24	0.56	4
bop_mai	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
bop_non	4.48	5.12	16	1.92	4.48	32
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

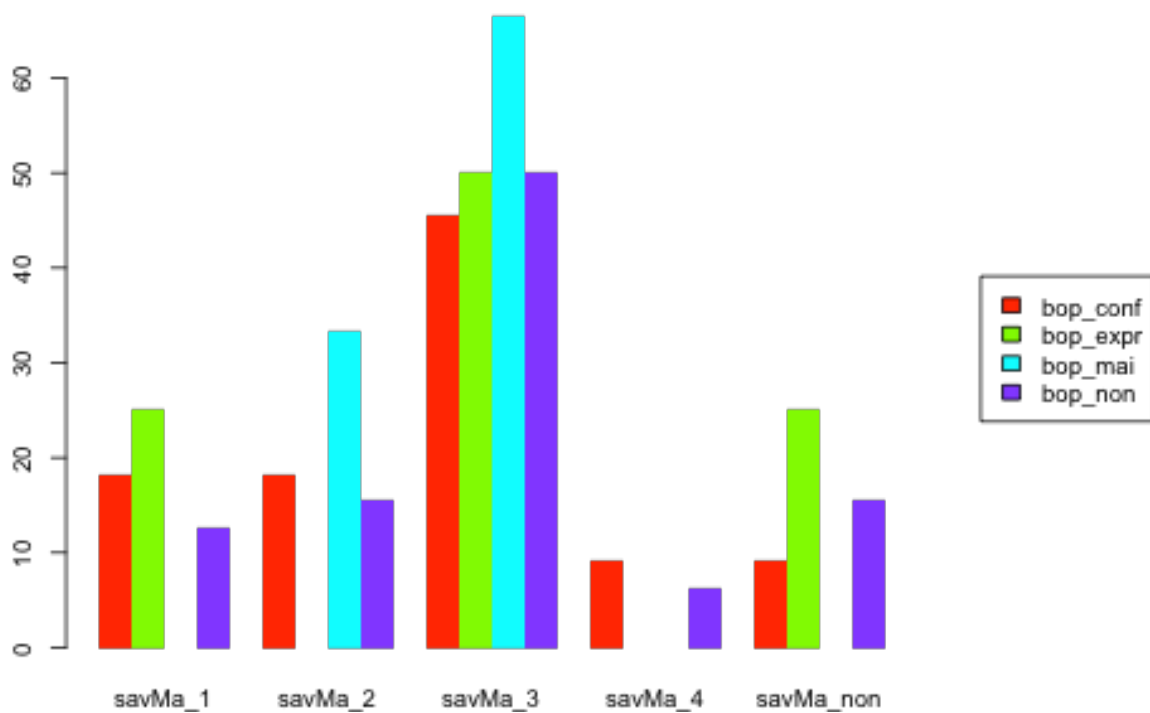
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bop_conf	0.45	0.22	-0.34	0.49	-0.53
bop_expr	0.66	-0.91	0	-0.53	0.66
bop_mai	-0.72	0.84	0.6	-0.45	-0.72
bop_non	-0.41	-0.1	0	0.1	0.44

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bop_conf	18.18	18.18	45.45	9.09	9.09	99.99
bop_expr	25	0	50	0	25	100
bop_mai	0	33.33	66.67	0	0	100
bop_non	12.5	15.62	50	6.25	15.62	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bop_conf	28.57	25	20	33.33	14.29
bop_expr	14.29	0	8	0	14.29
bop_mai	0	12.5	8	0	0
bop_non	57.14	62.5	64	66.67	71.43
total	100	100	100	100	100.01



buts opérationnels / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	9.07696759259259
p	0.430199975384487

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bop_conf	5	1	1	4	11
bop_expr	2	1	1	0	4
bop_mai	0	1	1	1	3
bop_non	11	7	1	13	32
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bop_conf	3.96	2.2	0.88	3.96	11
bop_expr	1.44	0.8	0.32	1.44	4
bop_mai	1.08	0.6	0.24	1.08	3
bop_non	11.52	6.4	2.56	11.52	32
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

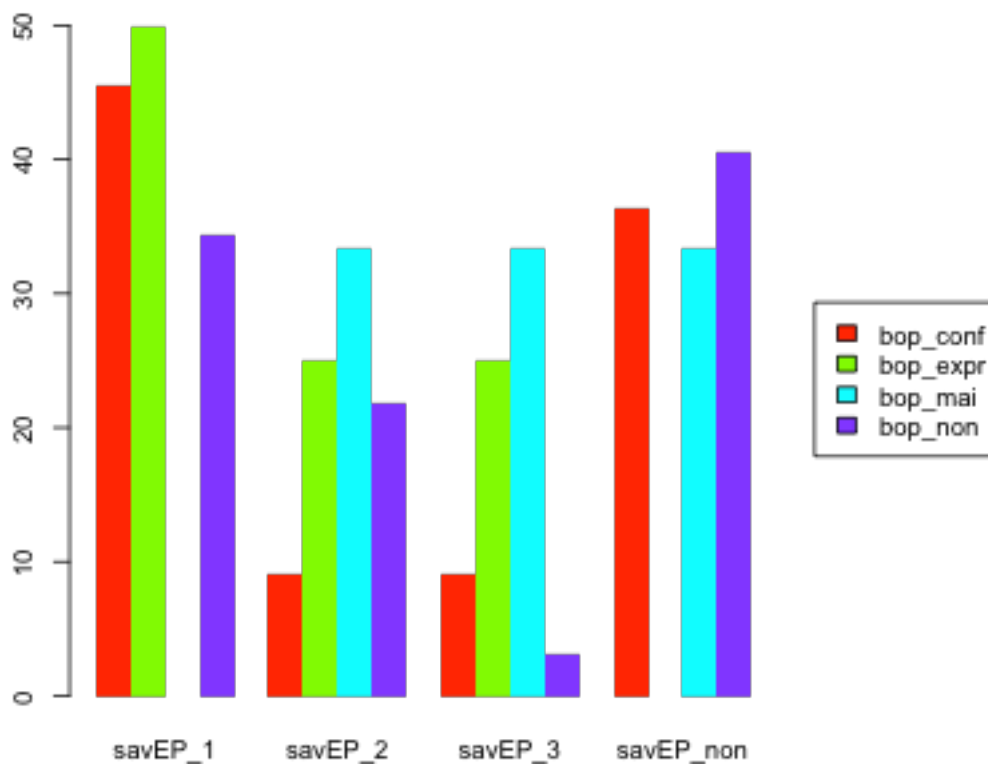
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bop_conf	0.74	-1.02	0.15	0.03
bop_expr	0.61	0.26	1.31	-1.56
bop_mai	-1.34	0.6	1.67	-0.1
bop_non	-0.32	0.44	-1.69	0.91

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bop_conf	45.45	9.09	9.09	36.36	99.99
bop_expr	50	25	25	0	100
bop_mai	0	33.33	33.33	33.33	99.99
bop_non	34.38	21.88	3.12	40.62	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bop_conf	27.78	10	25	22.22
bop_expr	11.11	10	25	0
bop_mai	0	10	25	5.56
bop_non	61.11	70	25	72.22
total	100	100	100	100



butS ontologiques / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	47.3939425770308
p	0.000517065227884186

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bont_acc	1	0	1	0	0	2
bont_aut	0	0	0	2	0	2
bont_inser	0	1	2	0	0	3
bont_non	5	3	9	0	3	20
bont_qvt	0	3	2	0	1	6
bont_sout	1	1	11	1	3	17
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bont_acc	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
bont_aut	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
bont_inser	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
bont_non	2.8	3.2	10	1.2	2.8	20
bont_qvt	0.84	0.96	3	0.36	0.84	6
bont_sout	2.38	2.72	8.5	1.02	2.38	17
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

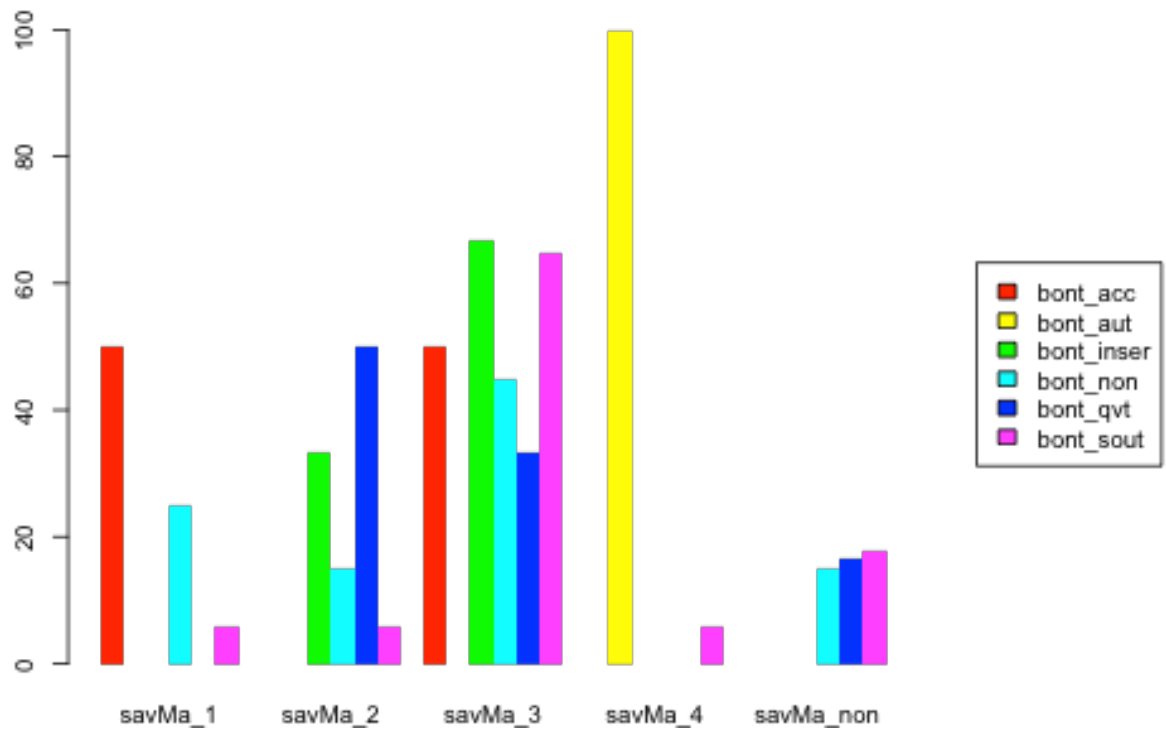
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bont_acc	1.5	-0.63	0	-0.36	-0.58
bont_aut	-0.58	-0.63	-1.44	5.71	-0.58
bont_inser	-0.72	0.84	0.6	-0.45	-0.72
bont_non	1.83	-0.16	-0.58	-1.46	0.17
bont_qvt	-1.05	2.42	-0.87	-0.66	0.2
bont_sout	-1.19	-1.4	1.49	-0.03	0.53

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bont_acc	50	0	50	0	0	100
bont_aut	0	0	0	100	0	100
bont_inser	0	33.33	66.67	0	0	100
bont_non	25	15	45	0	15	100
bont_qvt	0	50	33.33	0	16.67	100
bont_sout	5.88	5.88	64.71	5.88	17.65	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bont_acc	14.29	0	4	0	0
bont_aut	0	0	0	66.67	0
bont_inser	0	12.5	8	0	0
bont_non	71.43	37.5	36	0	42.86
bont_qvt	0	37.5	8	0	14.29
bont_sout	14.29	12.5	44	33.33	42.86
total	100.01	100	100	100	100.01



buts ontologiques / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	19.8602941176471
p	0.177357737988295

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bont_acc	2	0	0	0	2
bont_aut	0	0	0	2	2
bont_inser	1	0	1	1	3
bont_non	9	3	1	7	20
bont_qvt	1	0	1	4	6
bont_sout	5	7	1	4	17
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bont_acc	0.72	0.4	0.16	0.72	2
bont_aut	0.72	0.4	0.16	0.72	2
bont_inser	1.08	0.6	0.24	1.08	3
bont_non	7.2	4	1.6	7.2	20
bont_qvt	2.16	1.2	0.48	2.16	6
bont_sout	6.12	3.4	1.36	6.12	17
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

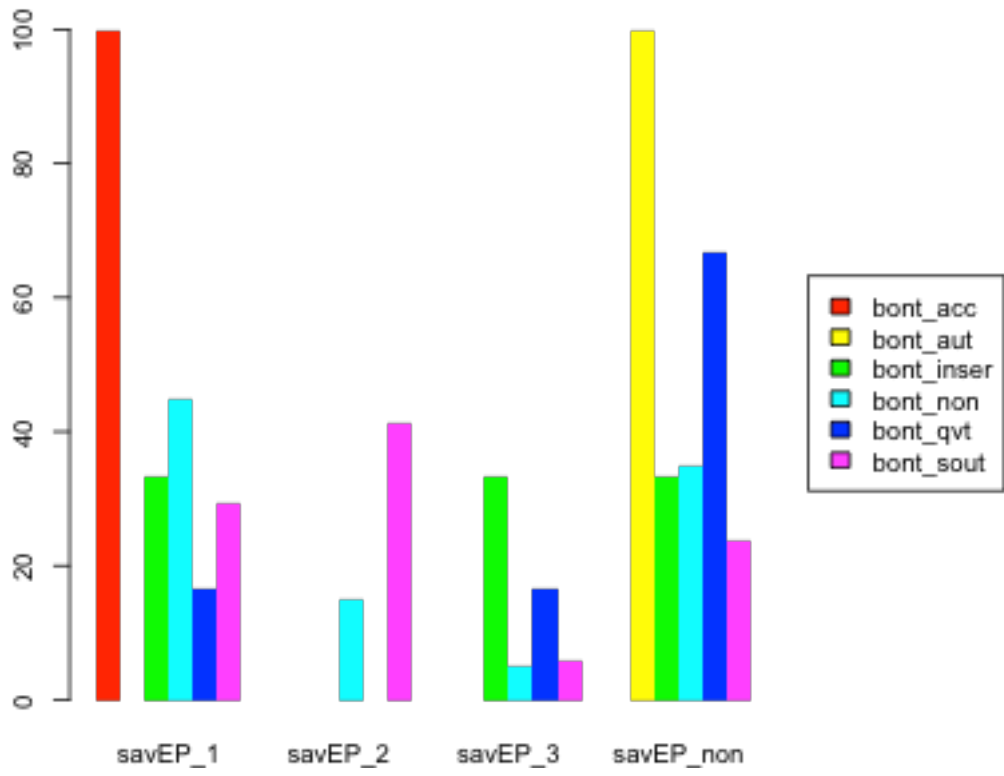
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bont_acc	1.92	-0.72	-0.43	-1.08
bont_aut	-1.08	-0.72	-0.43	1.92
bont_inser	-0.1	-0.89	1.67	-0.1
bont_non	1.08	-0.72	-0.64	-0.12
bont_qvt	-1.05	-1.31	0.83	1.67
bont_sout	-0.7	2.69	-0.4	-1.32

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bont_acc	100	0	0	0	100
bont_aut	0	0	0	100	100
bont_inser	33.33	0	33.33	33.33	99.99
bont_non	45	15	5	35	100
bont_qvt	16.67	0	16.67	66.67	100.01
bont_sout	29.41	41.18	5.88	23.53	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bont_acc	11.11	0	0	0
bont_aut	0	0	0	11.11
bont_inser	5.56	0	25	5.56
bont_non	50	30	25	38.89
bont_qvt	5.56	0	25	22.22
bont_sout	27.78	70	25	22.22
total	100.01	100	100	100



buts pratiques / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	32.6115646258503
p	0.00831664237602908

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bp_exp	0	1	0	1	0	2
bp_non	4	6	19	2	4	35
bp_sav	0	0	1	0	3	4
bp_sens	3	1	2	0	0	6
bp_w	0	0	3	0	0	3
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bp_exp	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
bp_non	4.9	5.6	17.5	2.1	4.9	35
bp_sav	0.56	0.64	2	0.24	0.56	4
bp_sens	0.84	0.96	3	0.36	0.84	6
bp_w	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

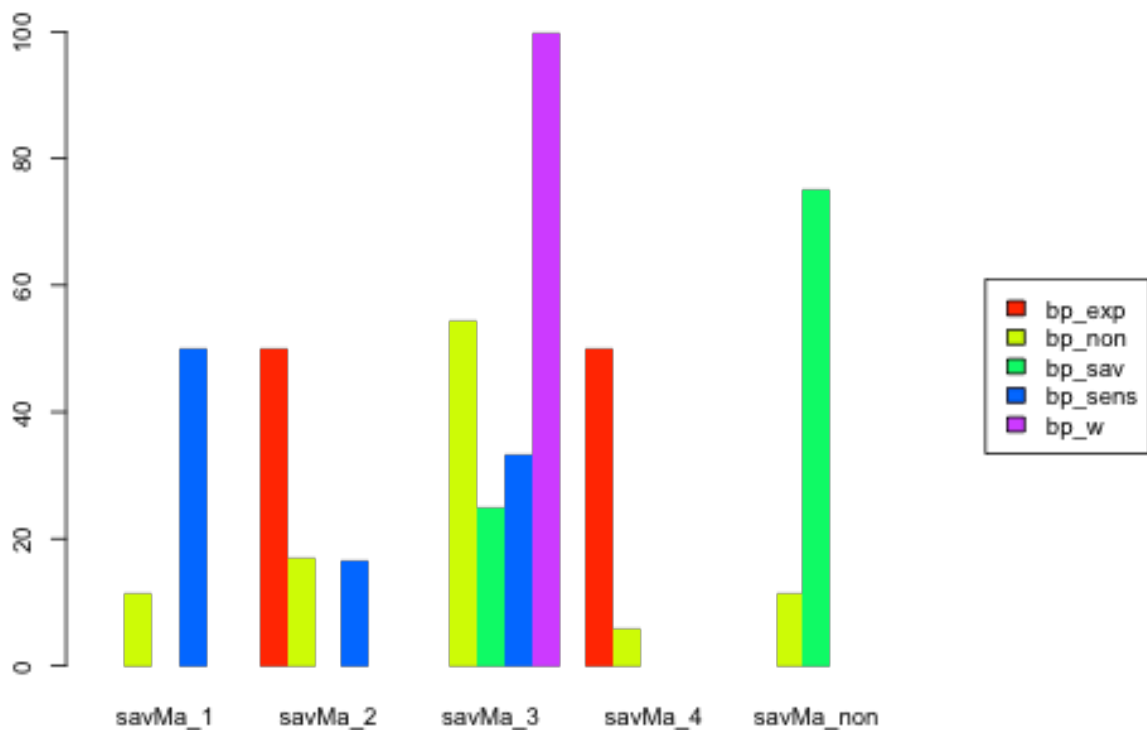
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bp_exp	-0.58	1.34	-1.44	2.67	-0.58
bp_non	-0.8	0.34	0.93	-0.13	-0.8
bp_sav	-0.84	-0.91	-1.04	-0.53	3.67
bp_sens	2.71	0.05	-0.87	-0.66	-1.05
bp_w	-0.72	-0.78	1.79	-0.45	-0.72

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bp_exp	0	50	0	50	0	100
bp_non	11.43	17.14	54.29	5.71	11.43	100
bp_sav	0	0	25	0	75	100
bp_sens	50	16.67	33.33	0	0	100
bp_w	0	0	100	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bp_exp	0	12.5	0	33.33	0
bp_non	57.14	75	76	66.67	57.14
bp_sav	0	0	4	0	42.86
bp_sens	42.86	12.5	8	0	0
bp_w	0	0	12	0	0
total	100	100	100	100	100



**buts pratiques / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien
(exprimés par le CPET)**

Résultats

chi	7.15873015873016
p	0.84694810520547

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bp_exp	1	0	0	1	2
bp_non	12	8	3	12	35
bp_sav	2	0	0	2	4
bp_sens	2	1	0	3	6
bp_w	1	1	1	0	3
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bp_exp	0.72	0.4	0.16	0.72	2
bp_non	12.6	7	2.8	12.6	35
bp_sav	1.44	0.8	0.32	1.44	4
bp_sens	2.16	1.2	0.48	2.16	6
bp_w	1.08	0.6	0.24	1.08	3
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

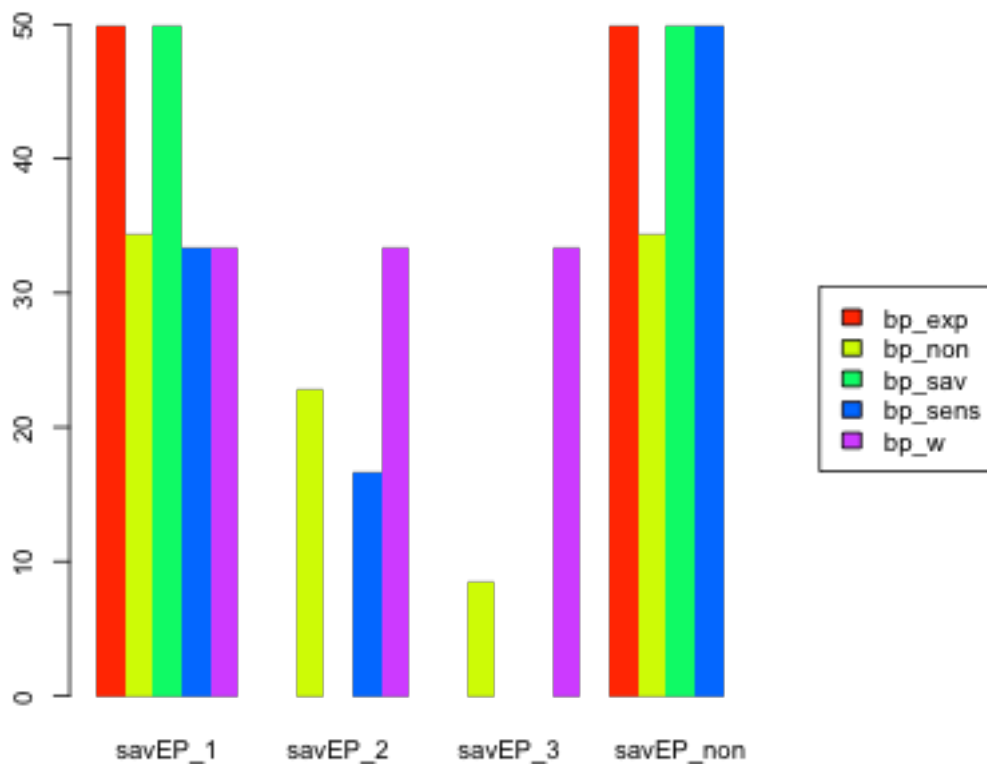
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bp_exp	0.42	-0.72	-0.43	0.42
bp_non	-0.39	0.77	0.23	-0.39
bp_sav	0.61	-1.04	-0.61	0.61
bp_sens	-0.15	-0.22	-0.77	0.76
bp_w	-0.1	0.6	1.67	-1.34

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bp_exp	50	0	0	50	100
bp_non	34.29	22.86	8.57	34.29	100.01
bp_sav	50	0	0	50	100
bp_sens	33.33	16.67	0	50	100
bp_w	33.33	33.33	33.33	0	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bp_exp	5.56	0	0	5.56
bp_non	66.67	80	75	66.67
bp_sav	11.11	0	0	11.11
bp_sens	11.11	10	0	16.67
bp_w	5.56	10	25	0
total	100.01	100	100	100.01



buts managériaux / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	6.7466229676756
p	0.873893488874792

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bm_compré	2	2	7	2	2	15
bm_non	3	3	8	1	4	19
bm_part	1	3	8	0	1	13
bm_pres	1	0	2	0	0	3
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bm_compré	2.1	2.4	7.5	0.9	2.1	15
bm_non	2.66	3.04	9.5	1.14	2.66	19
bm_part	1.82	2.08	6.5	0.78	1.82	13
bm_pres	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

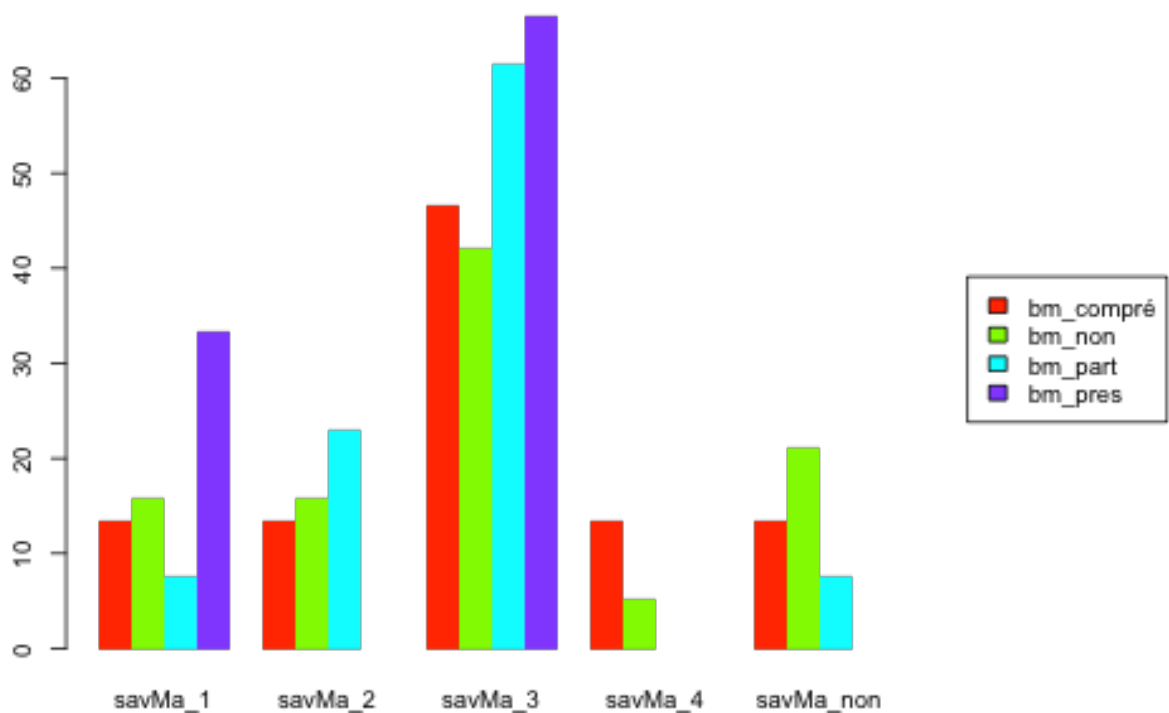
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bm_compré	-0.09	-0.34	-0.31	1.43	-0.09
bm_non	0.29	-0.03	-0.87	-0.17	1.13
bm_part	-0.76	0.81	0.97	-1.06	-0.76
bm_pres	1	-0.78	0.6	-0.45	-0.72

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
bm_compré	13.33	13.33	46.67	13.33	13.33	99.99
bm_non	15.79	15.79	42.11	5.26	21.05	100
bm_part	7.69	23.08	61.54	0	7.69	100
bm_pres	33.33	0	66.67	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
bm_compré	28.57	25	28	66.67	28.57
bm_non	42.86	37.5	32	33.33	57.14
bm_part	14.29	37.5	32	0	14.29
bm_pres	14.29	0	8	0	0
total	100.01	100	100	100	100



**buts managériaux / Savoirs professionnels relatifs à la conduite
entretien (exprimés par le CPET)**

Résultats

chi	2.33288349077823
p	0.985045329987007

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bm_compré	5	4	1	5	15
bm_non	8	2	2	7	19
bm_part	4	3	1	5	13
bm_pres	1	1	0	1	3
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bm_compré	5.4	3	1.2	5.4	15
bm_non	6.84	3.8	1.52	6.84	19
bm_part	4.68	2.6	1.04	4.68	13
bm_pres	1.08	0.6	0.24	1.08	3
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

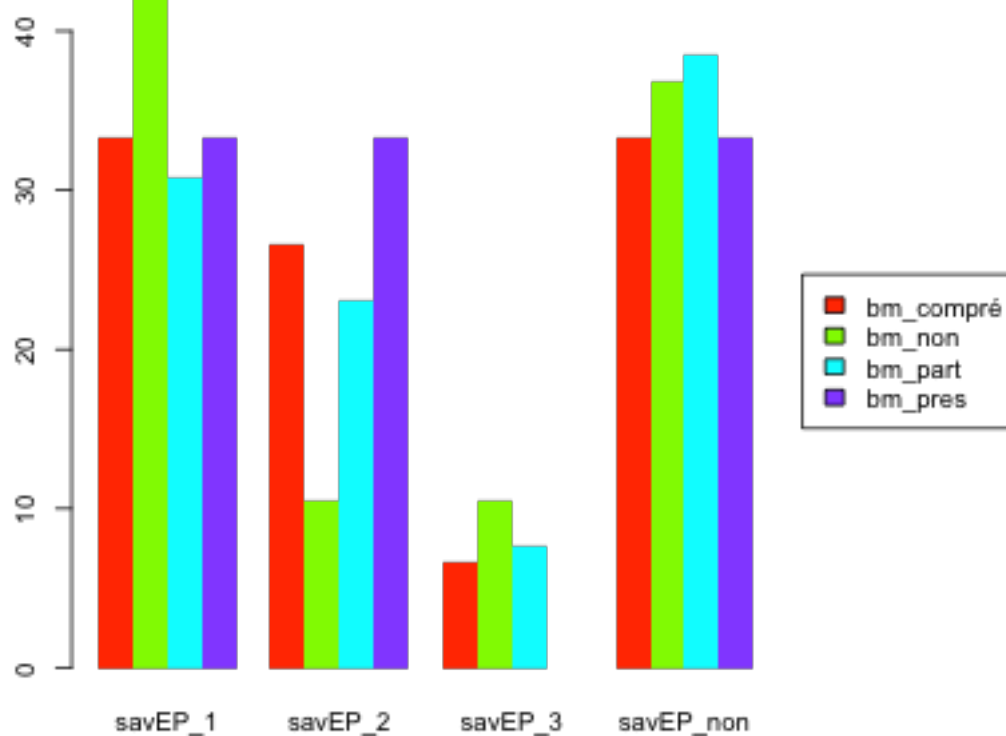
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bm_compré	-0.26	0.77	-0.23	-0.26
bm_non	0.7	-1.31	0.52	0.1
bm_part	-0.46	0.32	-0.05	0.21
bm_pres	-0.1	0.6	-0.53	-0.1

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
bm_compré	33.33	26.67	6.67	33.33	100
bm_non	42.11	10.53	10.53	36.84	100.01
bm_part	30.77	23.08	7.69	38.46	100
bm_pres	33.33	33.33	0	33.33	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
bm_compré	27.78	40	25	27.78
bm_non	44.44	20	50	38.89
bm_part	22.22	30	25	27.78
bm_pres	5.56	10	0	5.56
total	100	100	100	100.01



buts évaluatifs / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	11.7159427873714
p	0.46875390548243

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
be_acc	0	0	0	0	1	1
be_non	7	6	20	2	4	39
be_pos	0	1	3	1	2	7
be_pro	0	1	2	0	0	3
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
be_acc	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
be_non	5.46	6.24	19.5	2.34	5.46	39
be_pos	0.98	1.12	3.5	0.42	0.98	7
be_pro	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

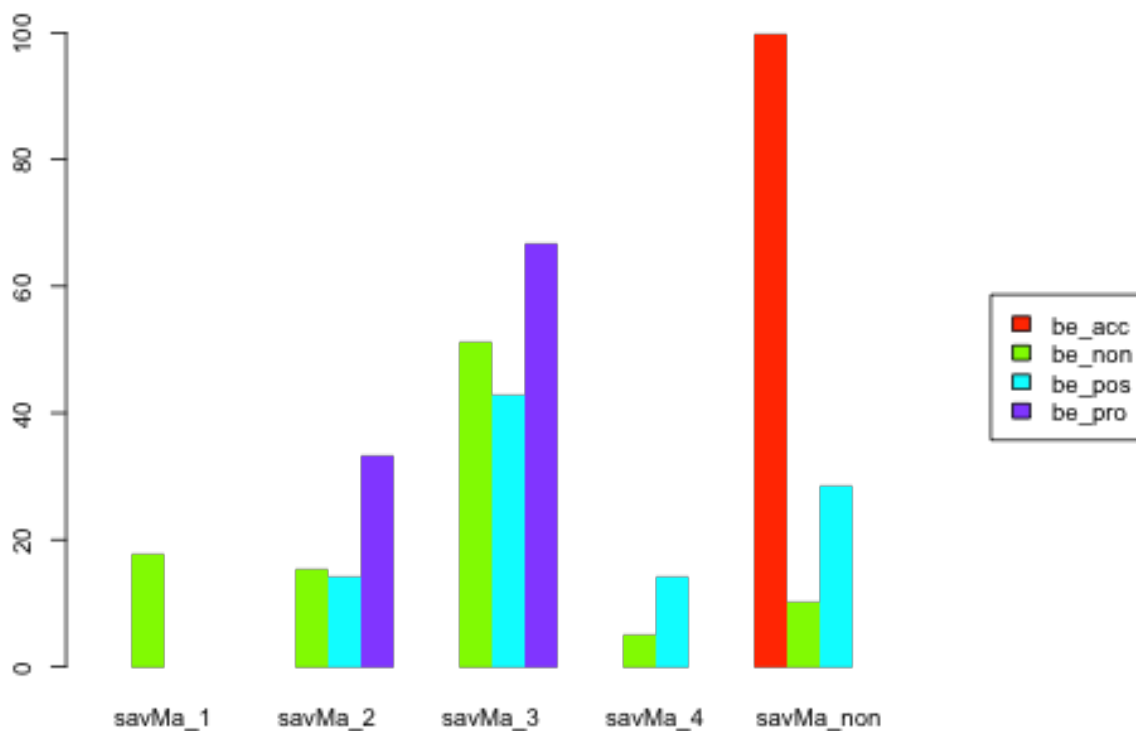
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
be_acc	-0.41	-0.44	-1.01	-0.26	2.5
be_non	1.52	-0.22	0.34	-0.49	-1.44
be_pos	-1.15	-0.13	-0.41	1	1.2
be_pro	-0.72	0.84	0.6	-0.45	-0.72

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
be_acc	0	0	0	0	100	100
be_non	17.95	15.38	51.28	5.13	10.26	100
be_pos	0	14.29	42.86	14.29	28.57	100.01
be_pro	0	33.33	66.67	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
be_acc	0	0	0	0	14.29
be_non	100	75	80	66.67	57.14
be_pos	0	12.5	12	33.33	28.57
be_pro	0	12.5	8	0	0
total	100	100	100	100	100



**buts évaluatifs / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien
(exprimés par le CPET)**

[retour](#)

Résultats

chi	17.6068376068376
p	0.0400188090918049

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
be_acc	0	0	0	1	1
be_non	17	9	4	9	39
be_pos	0	0	0	7	7
be_pro	1	1	0	1	3
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
be_acc	0.36	0.2	0.08	0.36	1
be_non	14.04	7.8	3.12	14.04	39
be_pos	2.52	1.4	0.56	2.52	7
be_pro	1.08	0.6	0.24	1.08	3
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

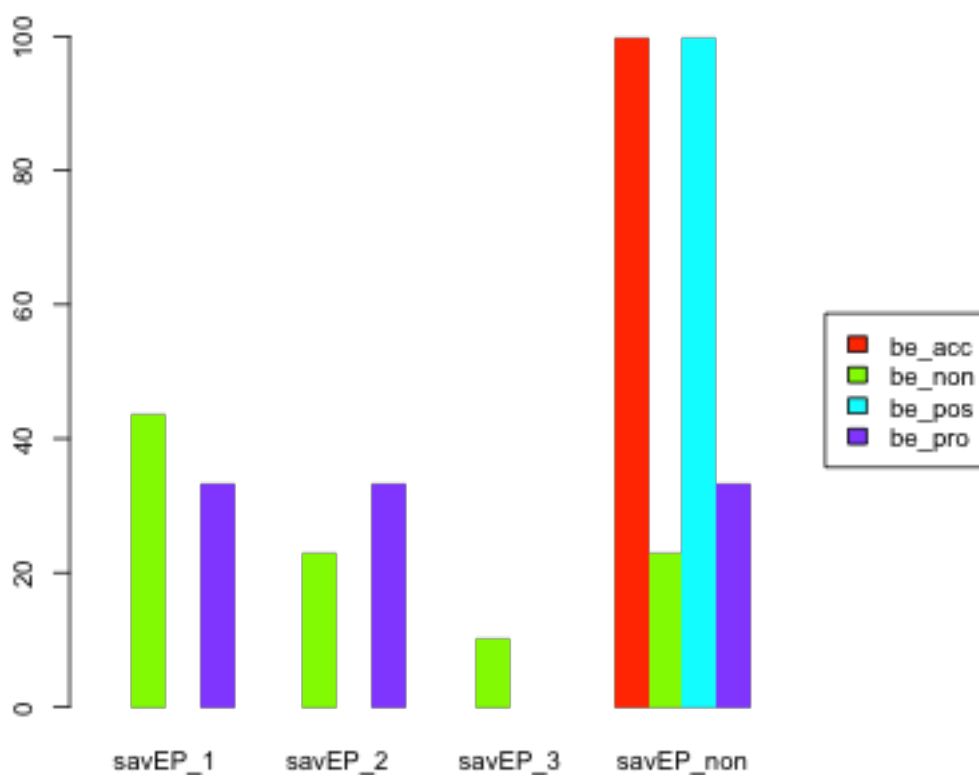
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
be_acc	-0.76	-0.51	-0.3	1.35
be_non	2.11	1.02	1.11	-3.58
be_pos	-2.14	-1.43	-0.84	3.8
be_pro	-0.1	0.6	-0.53	-0.1

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
be_acc	0	0	0	100	100
be_non	43.59	23.08	10.26	23.08	100.01
be_pos	0	0	0	100	100
be_pro	33.33	33.33	0	33.33	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
be_acc	0	0	0	5.56
be_non	94.44	90	100	50
be_pos	0	0	0	38.89
be_pro	5.56	10	0	5.56
total	100	100	100	100.01



Annexe 65 Test d'indépendance du Chi-2 entre le nombre de savoirs exprimés par les CPET et l'évolution des jugements pragmatiques des CPES

JP managériaux / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	11.7898459383754
p	0.462701691326394

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jum_aut	0	0	0	0	1	1
jum_diag	0	3	4	1	2	10
jum_form	1	1	2	0	1	5
jum_non	6	4	19	2	3	34
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jum_aut	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jum_diag	1.4	1.6	5	0.6	1.4	10
jum_form	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
jum_non	4.76	5.44	17	2.04	4.76	34
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jum_aut	-0.41	-0.44	-1.01	-0.26	2.5
jum_diag	-1.43	1.35	-0.71	0.6	0.61
jum_form	0.41	0.26	-0.47	-0.6	0.41

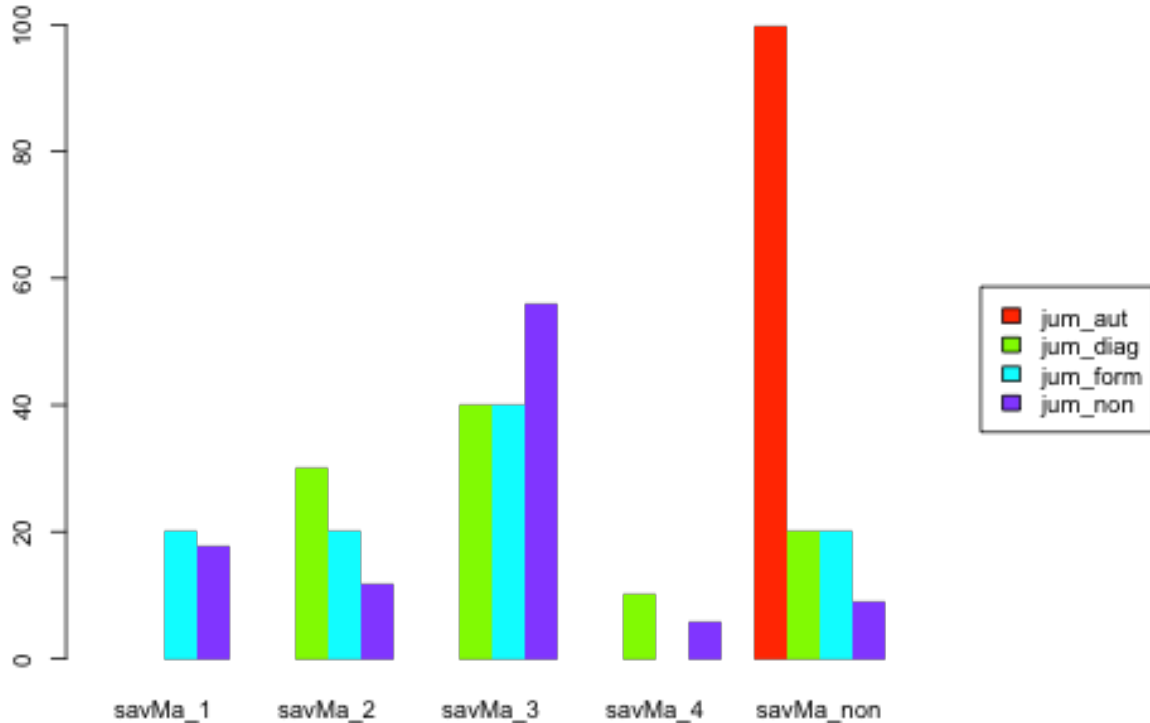
jum_non	1.08	-1.19	1.21	-0.05	-1.54
---------	------	-------	------	-------	-------

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jum_aut	0	0	0	0	100	100
jum_diag	0	30	40	10	20	100
jum_form	20	20	40	0	20	100
jum_non	17.65	11.76	55.88	5.88	8.82	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jum_aut	0	0	0	0	14.29
jum_diag	0	37.5	16	33.33	28.57
jum_form	14.29	12.5	8	0	14.29
jum_non	85.71	50	76	66.67	42.86
total	100	100	100	100	100.01



JP managériaux / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	5.51633986928105
p	0.787177723793979

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jum_aut	0	0	0	1	1
jum_diag	3	2	0	5	10
jum_form	3	1	0	1	5
jum_non	12	7	4	11	34
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jum_aut	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jum_diag	3.6	2	0.8	3.6	10
jum_form	1.8	1	0.4	1.8	5
jum_non	12.24	6.8	2.72	12.24	34
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

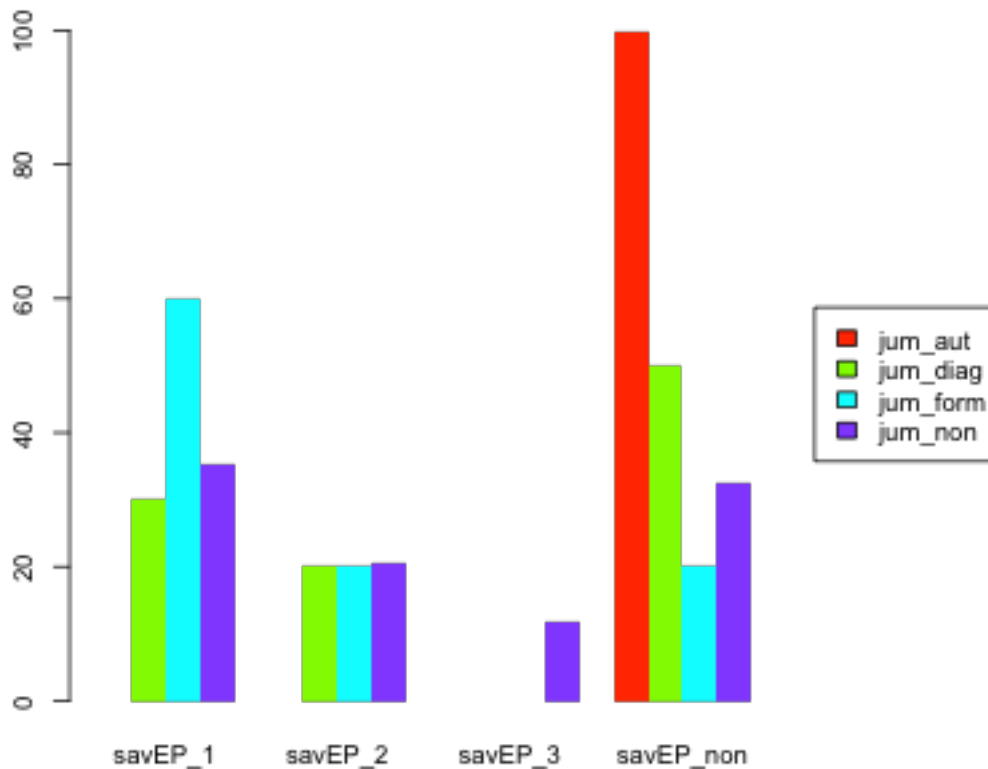
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jum_aut	-0.76	-0.51	-0.3	1.35
jum_diag	-0.44	0	-1.04	1.03
jum_form	1.18	0	-0.7	-0.79
jum_non	-0.15	0.15	1.43	-0.78

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jum_aut	0	0	0	100	100
jum_diag	30	20	0	50	100
jum_form	60	20	0	20	100
jum_non	35.29	20.59	11.76	32.35	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jum_aut	0	0	0	5.56
jum_diag	16.67	20	0	27.78
jum_form	16.67	10	0	5.56
jum_non	66.67	70	100	61.11
total	100.01	100	100	100.01



JP opérationnels / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	25.7890306122449
p	0.584639868113495

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jo_diff	0	1	0	0	1	2
jo_ech	0	1	4	1	1	7
jo_epr	1	0	2	0	0	3
jo_non	4	5	13	2	4	28
jo_pos	0	0	0	0	1	1
jo_renc	0	1	4	0	0	5
jp_diff	0	0	1	0	0	1
jp_renc	2	0	1	0	0	3
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jo_diff	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
jo_ech	0.98	1.12	3.5	0.42	0.98	7
jo_epr	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
jo_non	3.92	4.48	14	1.68	3.92	28
jo_pos	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jo_renc	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
jp_diff	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jp_renc	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

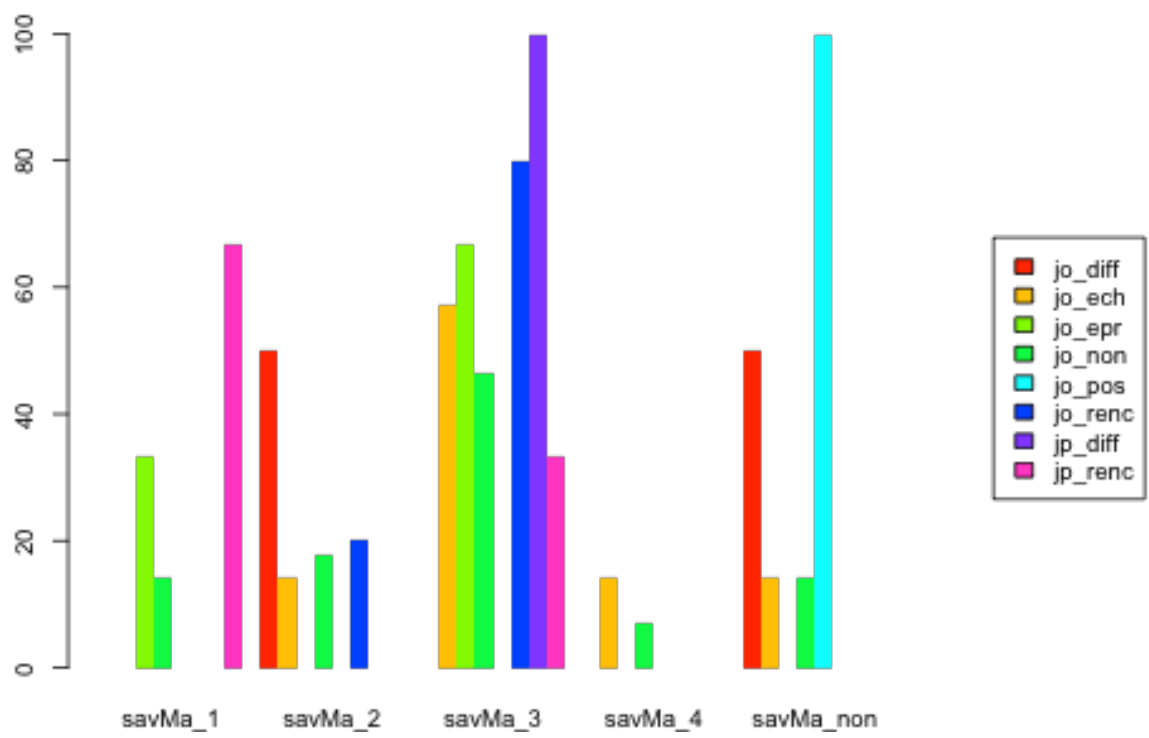
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jo_diff	-0.58	1.34	-1.44	-0.36	1.5
jo_ech	-1.15	-0.13	0.41	1	0.02
jo_epr	1	-0.78	0.6	-0.45	-0.72
jo_non	0.07	0.4	-0.57	0.38	0.07
jo_pos	-0.41	-0.44	-1.01	-0.26	2.5
jo_renc	-0.95	0.26	1.41	-0.6	-0.95
jp_diff	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41
jp_renc	2.71	-0.78	-0.6	-0.45	-0.72

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jo_diff	0	50	0	0	50	100
jo_ech	0	14.29	57.14	14.29	14.29	100.01
jo_epr	33.33	0	66.67	0	0	100
jo_non	14.29	17.86	46.43	7.14	14.29	100.01
jo_pos	0	0	0	0	100	100
jo_renc	0	20	80	0	0	100
jp_diff	0	0	100	0	0	100
jp_renc	66.67	0	33.33	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jo_diff	0	12.5	0	0	14.29
jo_ech	0	12.5	16	33.33	14.29
jo_epr	14.29	0	8	0	0
jo_non	57.14	62.5	52	66.67	57.14
jo_pos	0	0	0	0	14.29
jo_renc	0	12.5	16	0	0
jp_diff	0	0	4	0	0
jp_renc	28.57	0	4	0	0
total	100	100	100	100	100.01



JP opérationnels / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	17.5925925925926
p	0.67461988644636

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jo_diff	1	0	0	1	2
jo_ech	2	2	1	2	7
jo_epr	2	1	0	0	3
jo_non	7	7	2	12	28
jo_pos	1	0	0	0	1
jo_renc	1	0	1	3	5
jp_diff	1	0	0	0	1
jp_renc	3	0	0	0	3
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jo_diff	0.72	0.4	0.16	0.72	2
jo_ech	2.52	1.4	0.56	2.52	7
jo_epr	1.08	0.6	0.24	1.08	3
jo_non	10.08	5.6	2.24	10.08	28
jo_pos	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jo_renc	1.8	1	0.4	1.8	5
jp_diff	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jp_renc	1.08	0.6	0.24	1.08	3
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jo_diff	0.42	-0.72	-0.43	0.42

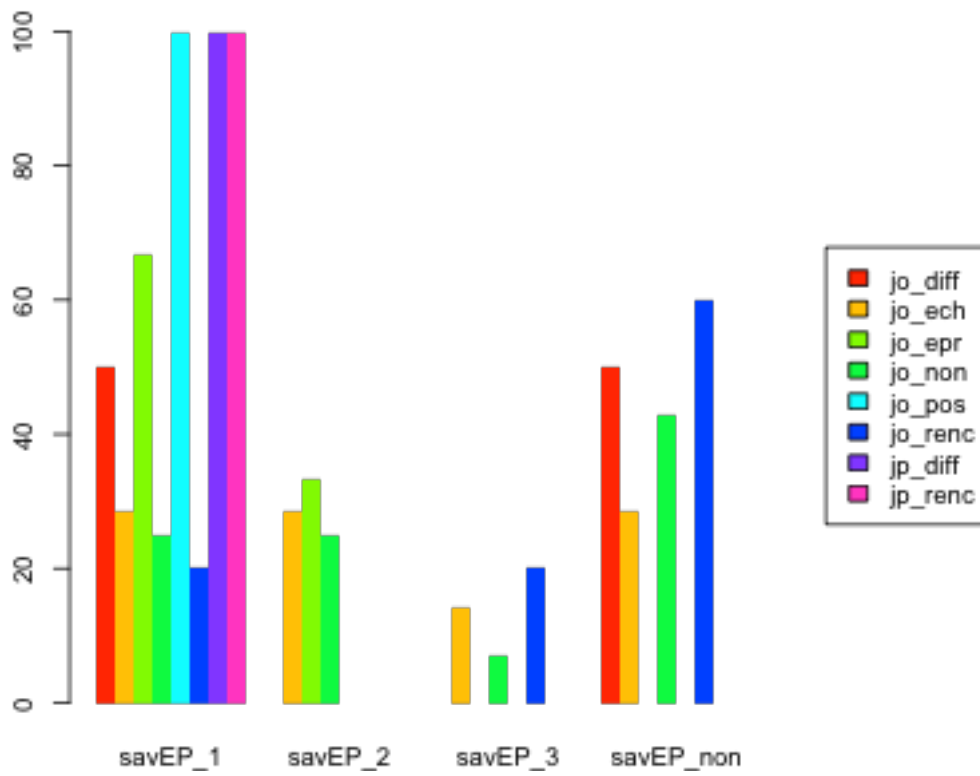
jo_ech	-0.44	0.61	0.66	-0.44
jo_epr	1.14	0.6	-0.53	-1.34
jo_non	-1.83	1	-0.25	1.14
jo_pos	1.35	-0.51	-0.3	-0.76
jo_renc	-0.79	-1.18	1.04	1.18
jp_diff	1.35	-0.51	-0.3	-0.76
jp_renc	2.38	-0.89	-0.53	-1.34

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jo_diff	50	0	0	50	100
jo_ech	28.57	28.57	14.29	28.57	100
jo_epr	66.67	33.33	0	0	100
jo_non	25	25	7.14	42.86	100
jo_pos	100	0	0	0	100
jo_renc	20	0	20	60	100
jp_diff	100	0	0	0	100
jp_renc	100	0	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jo_diff	5.56	0	0	5.56
jo_ech	11.11	20	25	11.11
jo_epr	11.11	10	0	0
jo_non	38.89	70	50	66.67
jo_pos	5.56	0	0	0
jo_renc	5.56	0	25	16.67
jp_diff	5.56	0	0	0
jp_renc	16.67	0	0	0
total	100.02	100	100	100.01



JP contexte / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	2.08333333333333
p	0.978349969702571

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jc_com	0	0	1	0	0	1
jc_coms	0	0	1	0	0	1
jc_non	7	8	23	3	7	48
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jc_com	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jc_coms	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jc_non	6.72	7.68	24	2.88	6.72	48
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

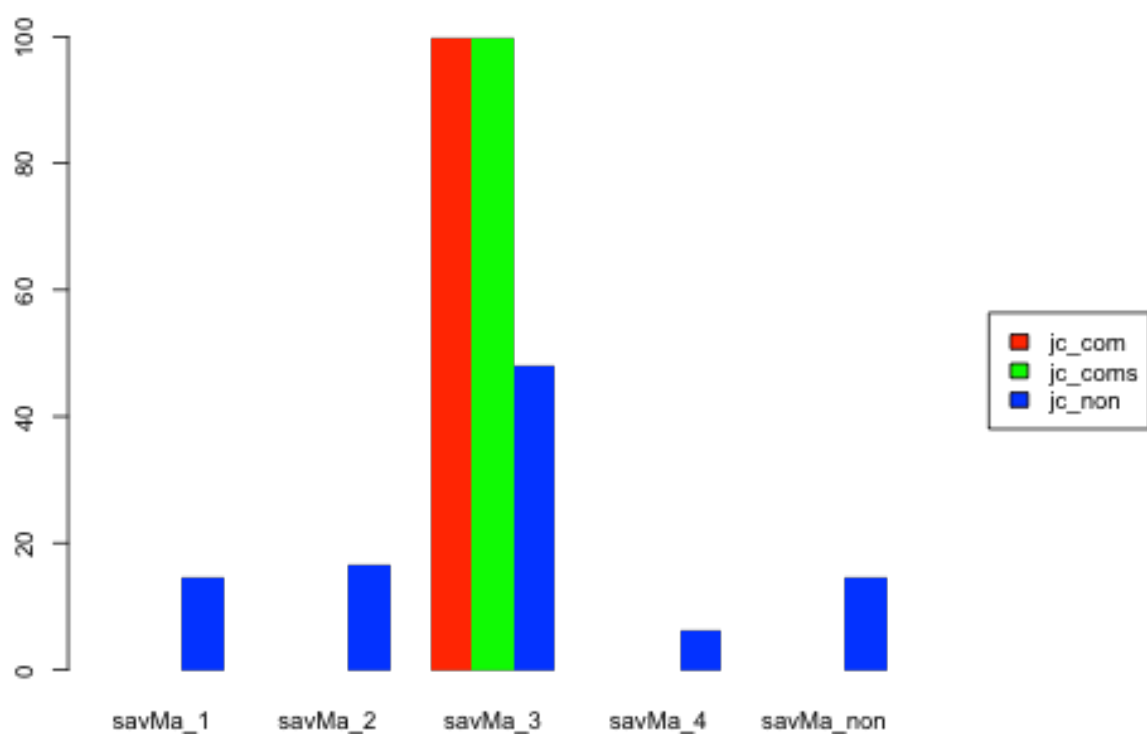
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jc_com	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41
jc_coms	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41
jc_non	0.58	0.63	-1.44	0.36	0.58

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jc_com	0	0	100	0	0	100
jc_coms	0	0	100	0	0	100
jc_non	14.58	16.67	47.92	6.25	14.58	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jc_com	0	0	4	0	0
jc_coms	0	0	4	0	0
jc_non	100	100	92	100	100
total	100	100	100	100	100



JP contexte / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	8.33333333333333
p	0.214685306086282

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jc_com	0	1	0	0	1
jc_coms	0	1	0	0	1
jc_non	18	8	4	18	48
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jc_com	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jc_coms	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jc_non	17.28	9.6	3.84	17.28	48
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jc_com	-0.76	2.02	-0.3	-0.76
jc_coms	-0.76	2.02	-0.3	-0.76
jc_non	1.08	-2.89	0.43	1.08

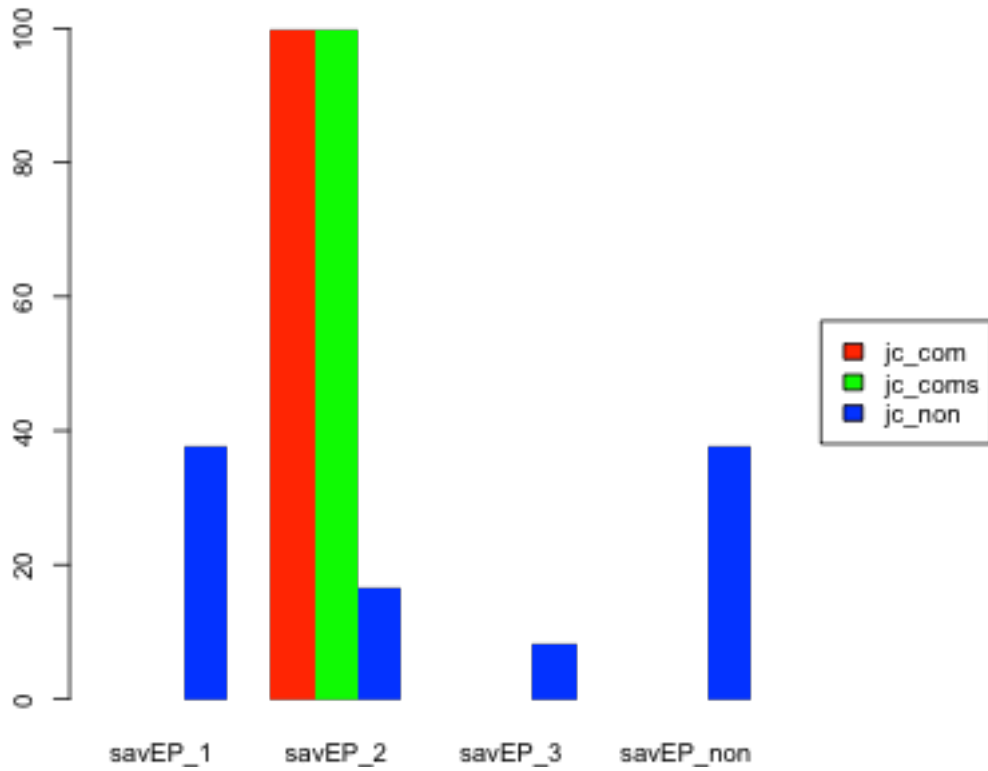
Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jc_com	0	100	0	0	100
jc_coms	0	100	0	0	100

jc_non	37.5	16.67	8.33	37.5	100
--------	------	-------	------	------	-----

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jc_com	0	10	0	0
jc_coms	0	10	0	0
jc_non	100	80	100	100
total	100	100	100	100



JP w collectif / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	15.9764172335601
p	0.454607937172762

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jw_aut	0	0	0	0	1	1
jw_coh	0	1	3	1	0	5
jw_ens	0	1	0	0	0	1
jw_non	7	6	21	2	6	42
jw_reg	0	0	1	0	0	1
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jw_aut	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jw_coh	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
jw_ens	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jw_non	5.88	6.72	21	2.52	5.88	42
jw_reg	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

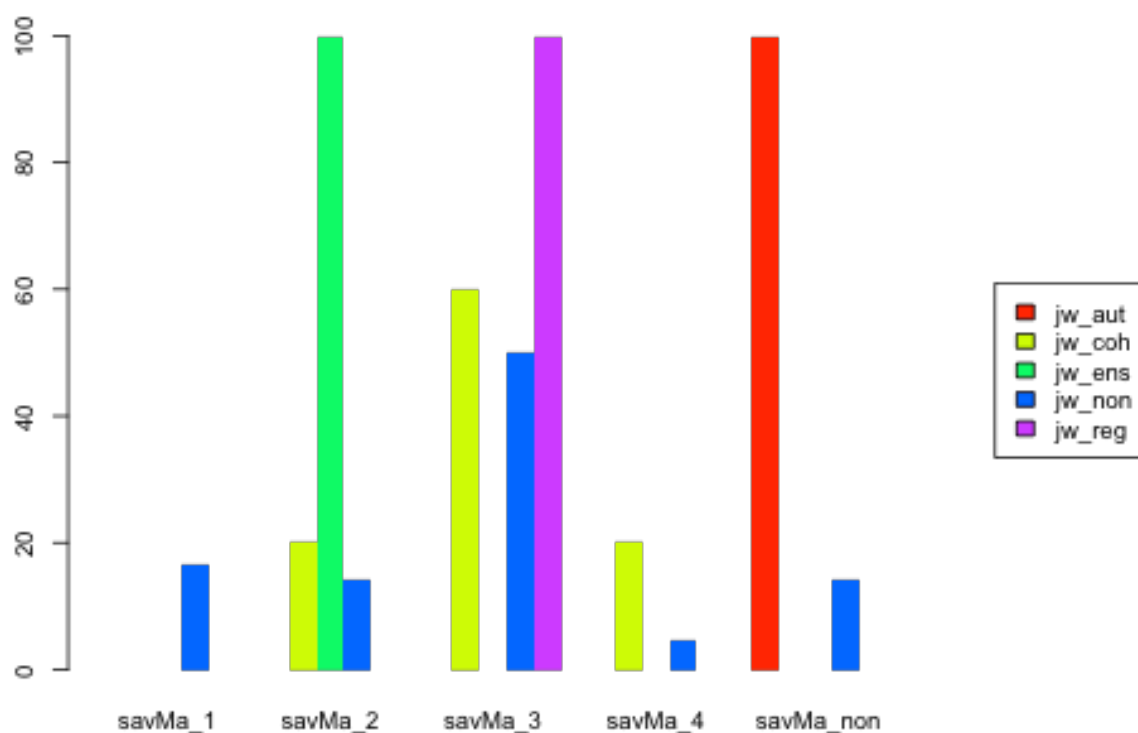
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jw_aut	-0.41	-0.44	-1.01	-0.26	2.5
jw_coh	-0.95	0.26	0.47	1.39	-0.95
jw_ens	-0.41	2.31	-1.01	-0.26	-0.41
jw_non	1.25	-0.76	0	-0.84	0.13
jw_reg	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jw_aut	0	0	0	0	100	100
jw_coh	0	20	60	20	0	100
jw_ens	0	100	0	0	0	100
jw_non	16.67	14.29	50	4.76	14.29	100.01
jw_reg	0	0	100	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jw_aut	0	0	0	0	14.29
jw_coh	0	12.5	12	33.33	0
jw_ens	0	12.5	0	0	0
jw_non	100	75	84	66.67	85.71
jw_reg	0	0	4	0	0
total	100	100	100	100	100



**JP w collectif / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien
(exprimés par le CPET)**

[retour](#)

Résultats

chi	6.02645502645503
p	0.914742600166308

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jw_aut	1	0	0	0	1
jw_coh	2	1	0	2	5
jw_ens	0	0	0	1	1
jw_non	14	9	4	15	42
jw_reg	1	0	0	0	1
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jw_aut	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jw_coh	1.8	1	0.4	1.8	5
jw_ens	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jw_non	15.12	8.4	3.36	15.12	42
jw_reg	0.36	0.2	0.08	0.36	1
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

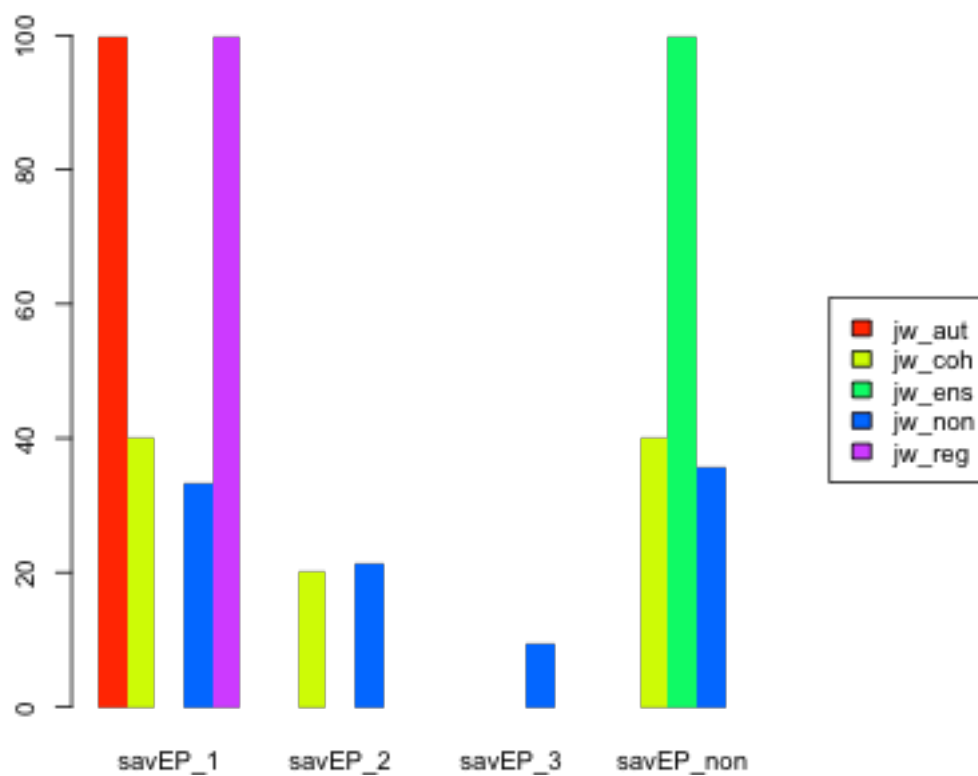
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jw_aut	1.35	-0.51	-0.3	-0.76
jw_coh	0.2	0	-0.7	0.2
jw_ens	-0.76	-0.51	-0.3	1.35
jw_non	-0.9	0.58	0.91	-0.1
jw_reg	1.35	-0.51	-0.3	-0.76

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jw_aut	100	0	0	0	100
jw_coh	40	20	0	40	100
jw_ens	0	0	0	100	100
jw_non	33.33	21.43	9.52	35.71	99.99
jw_reg	100	0	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jw_aut	5.56	0	0	0
jw_coh	11.11	10	0	11.11
jw_ens	0	0	0	5.56
jw_non	77.78	90	100	83.33
jw_reg	5.56	0	0	0
total	100.01	100	100	100



JP posture CPES / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	26.9463064713065
p	0.0420838150354602

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpCPE_bien	0	2	0	0	1	3
jpCPE_cad	0	0	3	2	0	5
jpCPE_clim	0	0	1	0	0	1
jpCPE_non	7	5	21	1	5	39
jpCPE_remi	0	1	0	0	1	2
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpCPE_bien	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
jpCPE_cad	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
jpCPE_clim	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jpCPE_non	5.46	6.24	19.5	2.34	5.46	39
jpCPE_remi	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

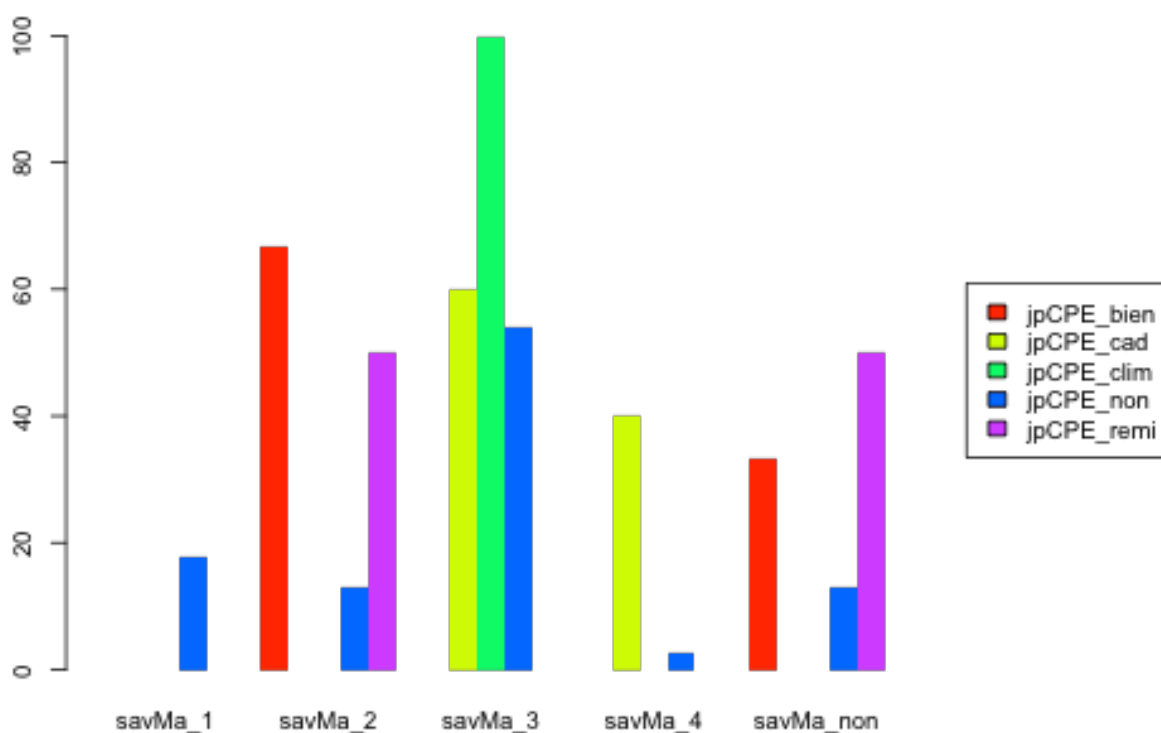
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jpCPE_bien	-0.72	2.47	-1.79	-0.45	1
jpCPE_cad	-0.95	-1.03	0.47	3.37	-0.95
jpCPE_clim	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41
jpCPE_non	1.52	-1.15	1.02	-1.93	-0.45
jpCPE_remi	-0.58	1.34	-1.44	-0.36	1.5

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpCPE_bien	0	66.67	0	0	33.33	100
jpCPE_cad	0	0	60	40	0	100
jpCPE_clim	0	0	100	0	0	100
jpCPE_non	17.95	12.82	53.85	2.56	12.82	100
jpCPE_remi	0	50	0	0	50	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jpCPE_bien	0	25	0	0	14.29
jpCPE_cad	0	0	12	66.67	0
jpCPE_clim	0	0	4	0	0
jpCPE_non	100	62.5	84	33.33	71.43
jpCPE_remi	0	12.5	0	0	14.29
total	100	100	100	100	100.01



**JP posture CPES / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien
(exprimés par le CPET)**
[retour](#)

Résultats

chi	6.8974358974359
p	0.864316289146723

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpCPE_bien	1	0	0	2	3
jpCPE_cad	1	1	0	3	5
jpCPE_clim	0	0	0	1	1
jpCPE_non	15	9	4	11	39
jpCPE_remi	1	0	0	1	2
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpCPE_bien	1.08	0.6	0.24	1.08	3
jpCPE_cad	1.8	1	0.4	1.8	5
jpCPE_clim	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jpCPE_non	14.04	7.8	3.12	14.04	39
jpCPE_remi	0.72	0.4	0.16	0.72	2
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

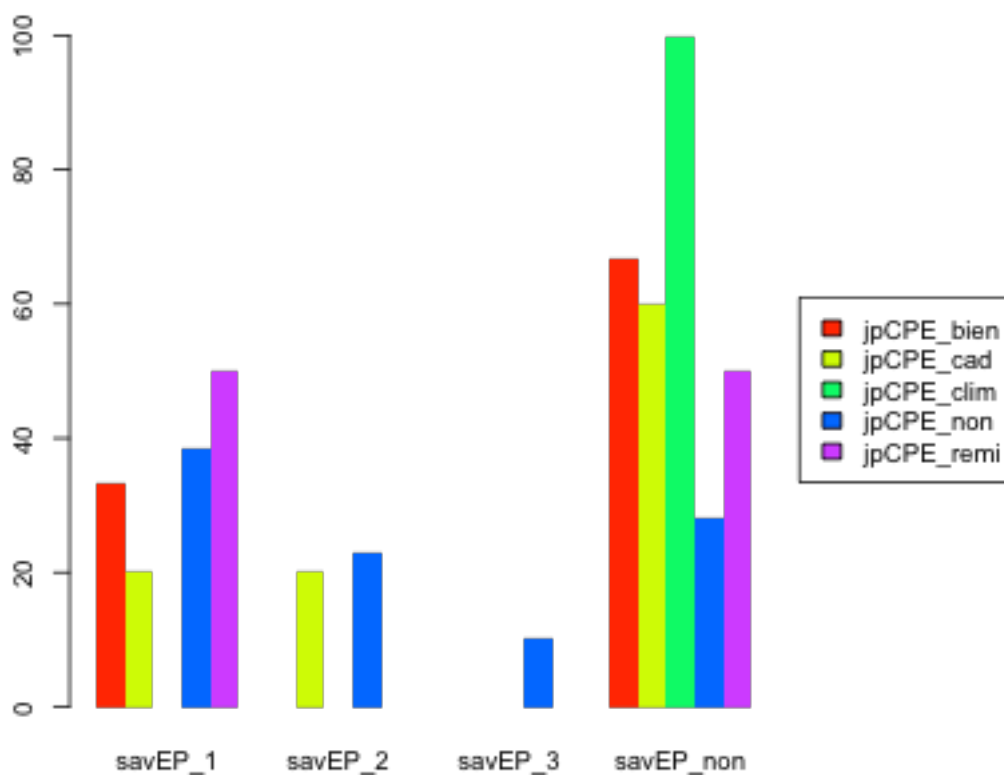
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jpCPE_bien	-0.1	-0.89	-0.53	1.14
jpCPE_cad	-0.79	0	-0.7	1.18
jpCPE_clim	-0.76	-0.51	-0.3	1.35
jpCPE_non	0.68	1.02	1.11	-2.16
jpCPE_remi	0.42	-0.72	-0.43	0.42

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpCPE_bien	33.33	0	0	66.67	100
jpCPE_cad	20	20	0	60	100
jpCPE_clim	0	0	0	100	100
jpCPE_non	38.46	23.08	10.26	28.21	100.01
jpCPE_remi	50	0	0	50	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jpCPE_bien	5.56	0	0	11.11
jpCPE_cad	5.56	10	0	16.67
jpCPE_clim	0	0	0	5.56
jpCPE_non	83.33	90	100	61.11
jpCPE_remi	5.56	0	0	5.56
total	100.01	100	100	100.01



JP resp AED / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	6.43023255813954
p	0.982746306198499

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpCPE_edu	0	0	1	0	0	1
jptraed_edu	0	0	2	0	0	2
jptraed_int	0	1	2	0	0	3
jptraed_non	7	7	19	3	7	43
jptraed_tp	0	0	1	0	0	1
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpCPE_edu	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jptraed_edu	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
jptraed_int	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
jptraed_non	6.02	6.88	21.5	2.58	6.02	43
jptraed_tp	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

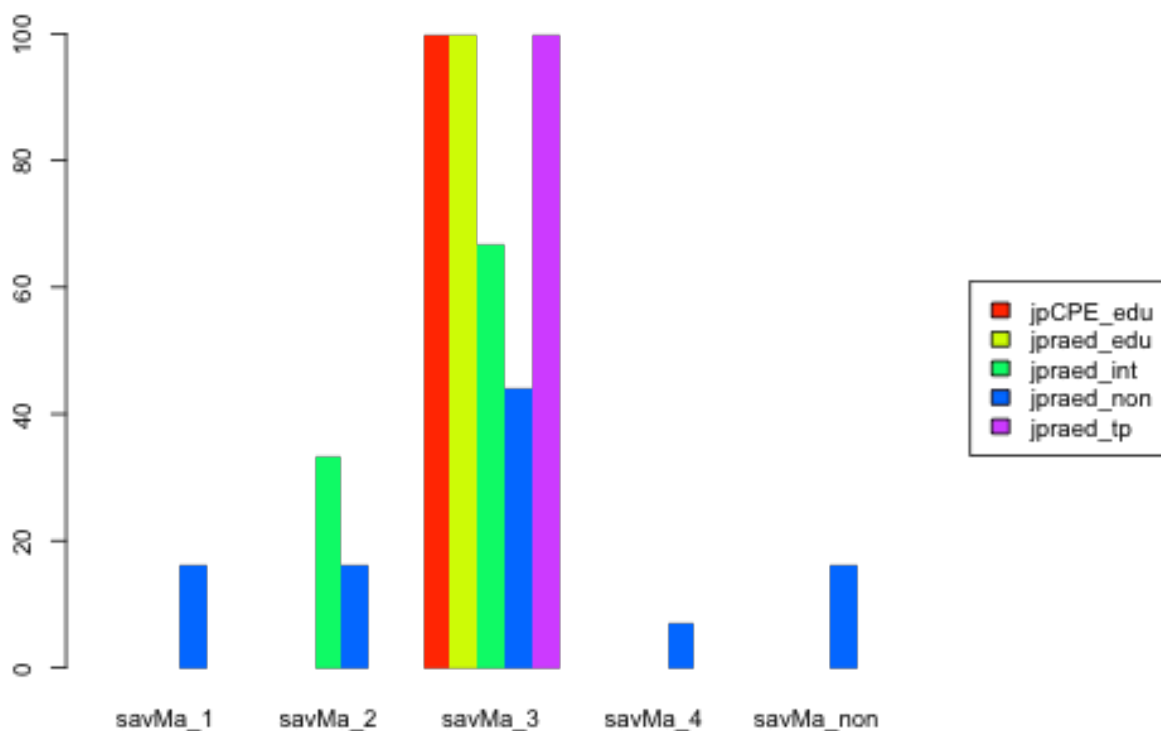
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jpCPE_edu	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41
jptraed_edu	-0.58	-0.63	1.44	-0.36	-0.58
jptraed_int	-0.72	0.84	0.6	-0.45	-0.72
jptraed_non	1.15	0.13	-2.04	0.72	1.15
jptraed_tp	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpCPE_edu	0	0	100	0	0	100
jp-raed_edu	0	0	100	0	0	100
jp-raed_int	0	33.33	66.67	0	0	100
jp-raed_non	16.28	16.28	44.19	6.98	16.28	100.01
jp-raed_tp	0	0	100	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jpCPE_edu	0	0	4	0	0
jp-raed_edu	0	0	8	0	0
jp-raed_int	0	12.5	8	0	0
jp-raed_non	100	87.5	76	100	100
jp-raed_tp	0	0	4	0	0
total	100	100	100	100	100



JP resp AED / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	20.2799310938846
p	0.061972466421781

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpCPE_edu	1	0	0	0	1
jjpraed_edu	0	1	0	1	2
jjpraed_int	0	2	0	1	3
jjpraed_non	17	7	3	16	43
jjpraed_tp	0	0	1	0	1
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpCPE_edu	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jjpraed_edu	0.72	0.4	0.16	0.72	2
jjpraed_int	1.08	0.6	0.24	1.08	3
jjpraed_non	15.48	8.6	3.44	15.48	43
jjpraed_tp	0.36	0.2	0.08	0.36	1
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

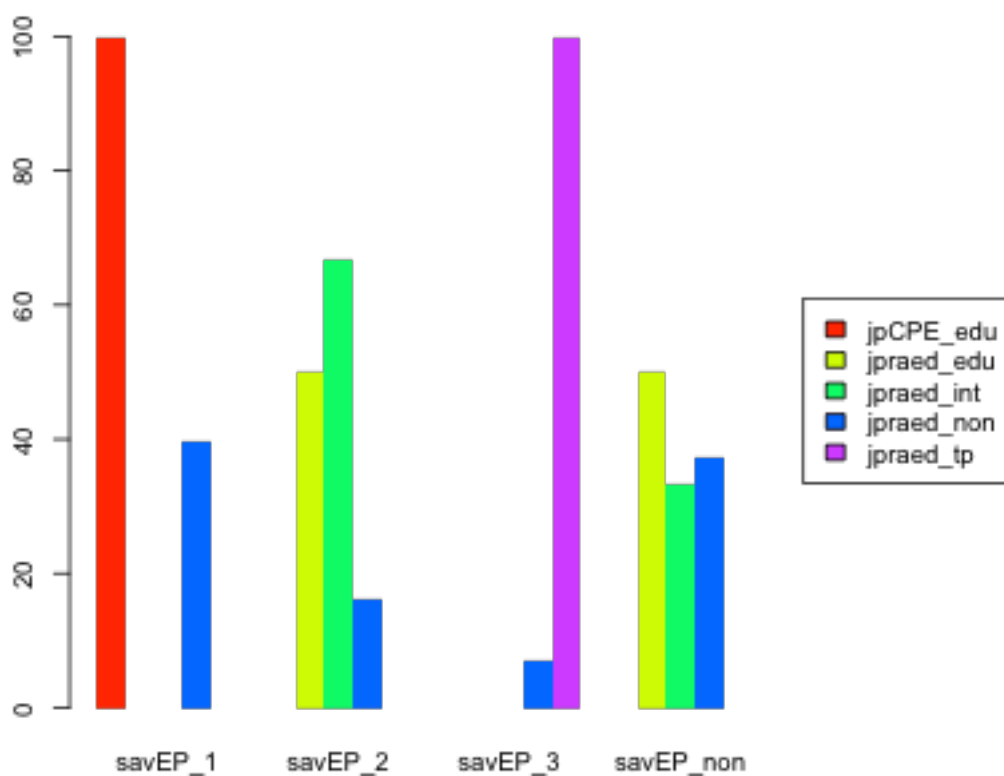
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jpCPE_edu	1.35	-0.51	-0.3	-0.76
jjpraed_edu	-1.08	1.08	-0.43	0.42
jjpraed_int	-1.34	2.08	-0.53	-0.1
jjpraed_non	1.29	-1.63	-0.66	0.44
jjpraed_tp	-0.76	-0.51	3.43	-0.76

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpCPE_edu	100	0	0	0	100
jpraed_edu	0	50	0	50	100
jpraed_int	0	66.67	0	33.33	100
jpraed_non	39.53	16.28	6.98	37.21	100
jpraed_tp	0	0	100	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jpCPE_edu	5.56	0	0	0
jpraed_edu	0	10	0	5.56
jpraed_int	0	20	0	5.56
jpraed_non	94.44	70	75	88.89
jpraed_tp	0	0	25	0
total	100	100	100	100.01



JP identité pro AED / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	2.24184782608696
p	0.691375552692567

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jv_non	7	7	22	3	7	46
jv_nrec	0	1	3	0	0	4
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jv_non	6.44	7.36	23	2.76	6.44	46
jv_nrec	0.56	0.64	2	0.24	0.56	4
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

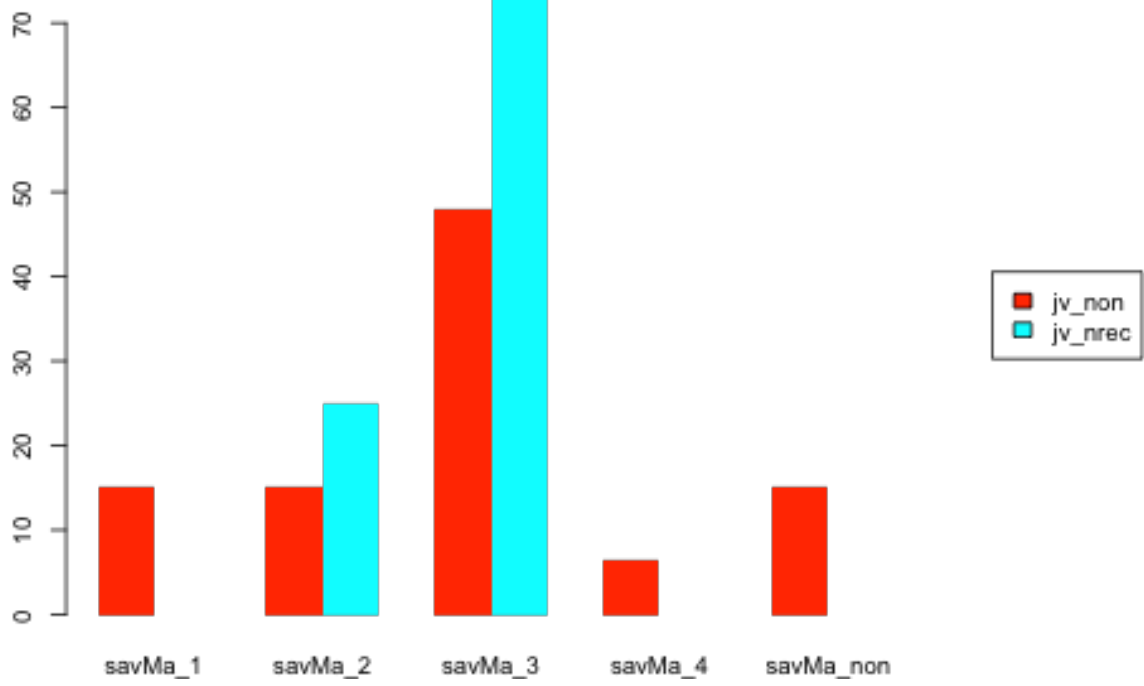
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jv_non	0.84	-0.51	-1.04	0.53	0.84
jv_nrec	-0.84	0.51	1.04	-0.53	-0.84

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jv_non	15.22	15.22	47.83	6.52	15.22	100.01
jv_nrec	0	25	75	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jv_non	100	87.5	88	100	100
jv_nrec	0	12.5	12	0	0
total	100	100	100	100	100



JP identité pro AED / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	0.785024154589372
p	0.853045602317818

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jv_non	17	9	4	16	46
jv_nrec	1	1	0	2	4
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jv_non	16.56	9.2	3.68	16.56	46
jv_nrec	1.44	0.8	0.32	1.44	4
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

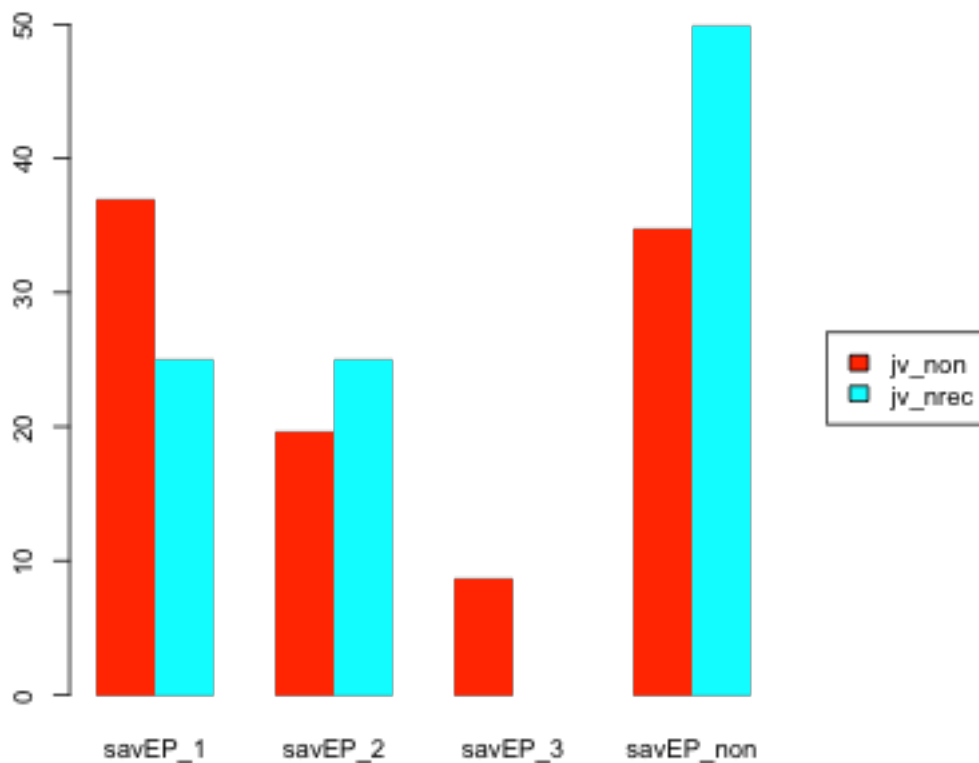
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jv_non	0.48	-0.26	0.61	-0.61
jv_nrec	-0.48	0.26	-0.61	0.61

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jv_non	36.96	19.57	8.7	34.78	100.01
jv_nrec	25	25	0	50	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jv_non	94.44	90	100	88.89
jv_nrec	5.56	10	0	11.11
total	100	100	100	100



JP besoins AED / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	8.02772108843537
p	0.948036829640167

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jb_acc	0	2	3	1	1	7
jb_comp	1	1	2	0	1	5
jb_mot	0	1	2	0	1	4
jb_non	4	3	15	2	4	28
jb_rec	2	1	3	0	0	6
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jb_acc	0.98	1.12	3.5	0.42	0.98	7
jb_comp	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
jb_mot	0.56	0.64	2	0.24	0.56	4
jb_non	3.92	4.48	14	1.68	3.92	28
jb_rec	0.84	0.96	3	0.36	0.84	6
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jb_acc	-1.15	0.98	-0.41	1	0.02
jb_comp	0.41	0.26	-0.47	-0.6	0.41
jb_mot	-0.84	0.51	0	-0.53	0.66
jb_non	0.07	-1.15	0.57	0.38	0.07
jb_rec	1.45	0.05	0	-0.66	-1.05

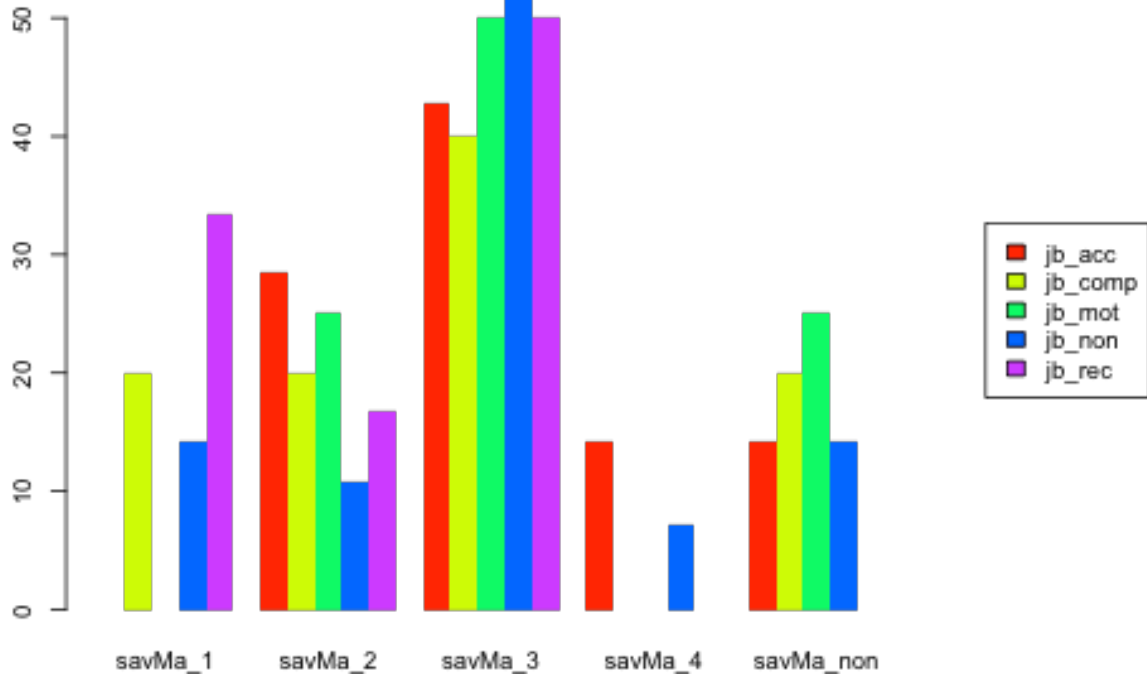
Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jb_acc	0	28.57	42.86	14.29	14.29	100.01
jb_comp	20	20	40	0	20	100
jb_mot	0	25	50	0	25	100
jb_non	14.29	10.71	53.57	7.14	14.29	100
jb_rec	33.33	16.67	50	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jb_acc	0	25	12	33.33	14.29
jb_comp	14.29	12.5	8	0	14.29
jb_mot	0	12.5	8	0	14.29
jb_non	57.14	37.5	60	66.67	57.14
jb_rec	28.57	12.5	12	0	0

total	100	100	100	100	100.01
-------	-----	-----	-----	-----	--------



JP besoins AED / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	11.2268518518519
p	0.509584061045961

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jb_acc	2	2	1	2	7
jb_comp	3	0	0	2	5
jb_mot	0	0	1	3	4
jb_non	12	6	2	8	28
jb_rec	1	2	0	3	6
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jb_acc	2.52	1.4	0.56	2.52	7
jb_comp	1.8	1	0.4	1.8	5
jb_mot	1.44	0.8	0.32	1.44	4
jb_non	10.08	5.6	2.24	10.08	28
jb_rec	2.16	1.2	0.48	2.16	6
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

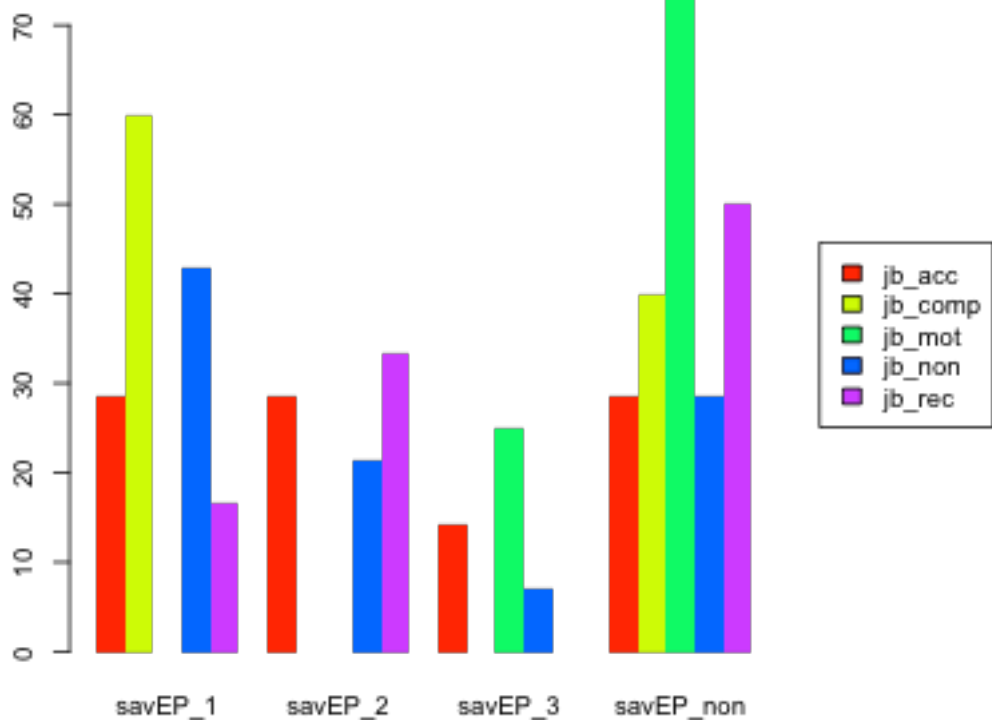
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jb_acc	-0.44	0.61	0.66	-0.44
jb_comp	1.18	-1.18	-0.7	0.2
jb_mot	-1.56	-1.04	1.31	1.69
jb_non	1.14	0.28	-0.25	-1.23
jb_rec	-1.05	0.87	-0.77	0.76

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jb_acc	28.57	28.57	14.29	28.57	100
jb_comp	60	0	0	40	100
jb_mot	0	0	25	75	100
jb_non	42.86	21.43	7.14	28.57	100
jb_rec	16.67	33.33	0	50	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jb_acc	11.11	20	25	11.11
jb_comp	16.67	0	0	11.11
jb_mot	0	0	25	16.67
jb_non	66.67	60	50	44.44
jb_rec	5.56	20	0	16.67
total	100.01	100	100	100



JP posture AED / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	18.6777950310559
p	0.285725161700252

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpAED_aut	0	0	0	0	1	1
jpAED_calm	0	0	1	0	0	1
jpAED_non	6	7	24	3	6	46
jpAED_resp	1	0	0	0	0	1
jpAED_sec	0	1	0	0	0	1
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpAED_aut	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jpAED_calm	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jpAED_non	6.44	7.36	23	2.76	6.44	46
jpAED_resp	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
jpAED_sec	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

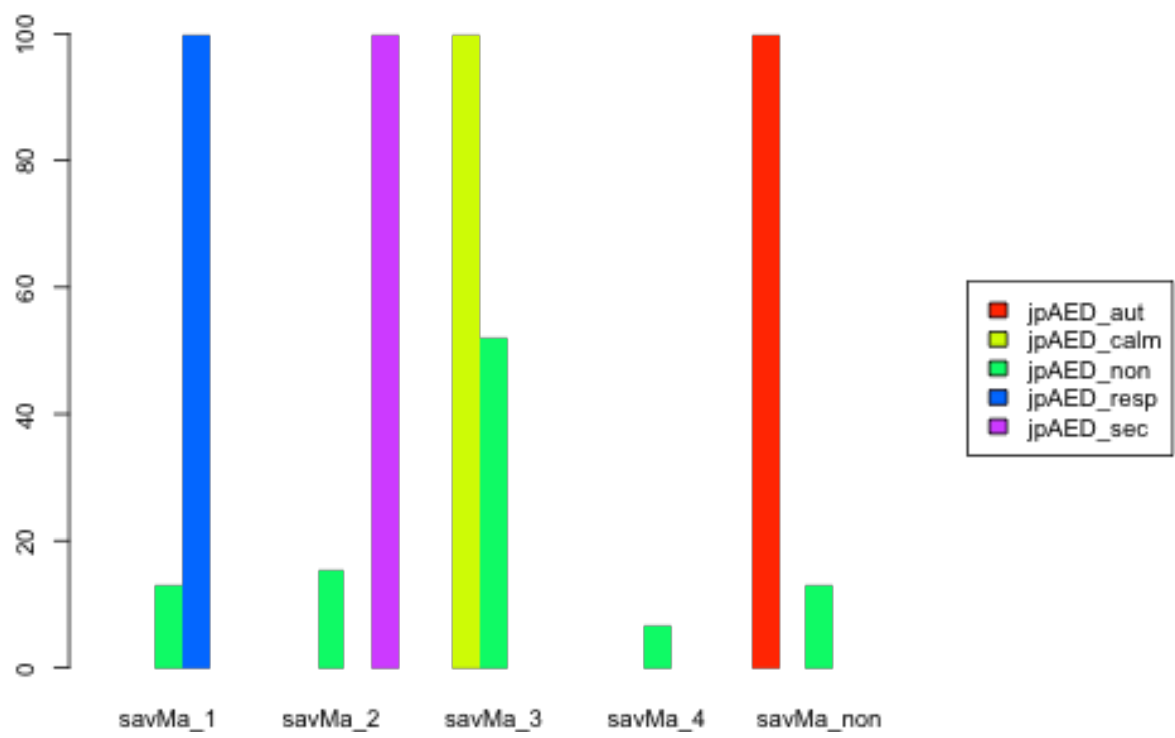
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jpAED_aut	-0.41	-0.44	-1.01	-0.26	2.5
jpAED_calm	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41
jpAED_non	-0.66	-0.51	1.04	0.53	-0.66
jpAED_resp	2.5	-0.44	-1.01	-0.26	-0.41
jpAED_sec	-0.41	2.31	-1.01	-0.26	-0.41

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
jpAED_aut	0	0	0	0	100	100
jpAED_calm	0	0	100	0	0	100
jpAED_non	13.04	15.22	52.17	6.52	13.04	99.99
jpAED_resp	100	0	0	0	0	100
jpAED_sec	0	100	0	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
jpAED_aut	0	0	0	0	14.29
jpAED_calm	0	0	4	0	0
jpAED_non	85.71	87.5	96	100	85.71
jpAED_resp	14.29	0	0	0	0
jpAED_sec	0	12.5	0	0	0
total	100	100	100	100	100



JP posture AED / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	17.3007246376812
p	0.138630919294754

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpAED_aut	0	0	0	1	1
jpAED_calm	0	0	1	0	1
jpAED_non	18	10	3	15	46
jpAED_resp	0	0	0	1	1
jpAED_sec	0	0	0	1	1
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpAED_aut	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jpAED_calm	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jpAED_non	16.56	9.2	3.68	16.56	46
jpAED_resp	0.36	0.2	0.08	0.36	1
jpAED_sec	0.36	0.2	0.08	0.36	1
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

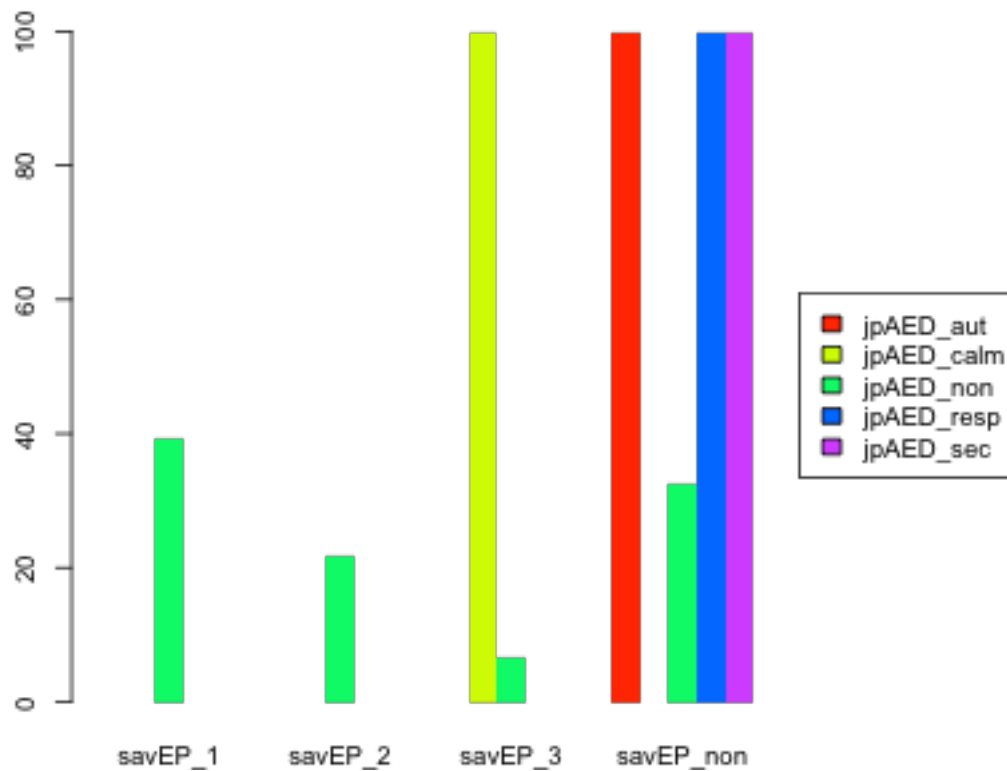
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jpAED_aut	-0.76	-0.51	-0.3	1.35
jpAED_calm	-0.76	-0.51	3.43	-0.76
jpAED_non	1.56	1.04	-1.31	-1.69
jpAED_resp	-0.76	-0.51	-0.3	1.35
jpAED_sec	-0.76	-0.51	-0.3	1.35

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
jpAED_aut	0	0	0	100	100
jpAED_calm	0	0	100	0	100
jpAED_non	39.13	21.74	6.52	32.61	100
jpAED_resp	0	0	0	100	100
jpAED_sec	0	0	0	100	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
jpAED_aut	0	0	0	5.56
jpAED_calm	0	0	25	0
jpAED_non	100	100	75	83.33
jpAED_resp	0	0	0	5.56
jpAED_sec	0	0	0	5.56
total	100	100	100	100.01



Annexe 66 Test d'indépendance du Chi-2 entre le nombre de savoirs exprimés par les CPET et les prises d'indices des CPES

Indices visuels / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	15.1166640898784
p	0.235118349680913

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
vis_expr	2	0	3	1	0	6
vis_gest	0	1	2	0	1	4
vis_gexpr	3	0	4	0	0	7
vis_non	2	7	16	2	6	33
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
vis_expr	0.84	0.96	3	0.36	0.84	6
vis_gest	0.56	0.64	2	0.24	0.56	4
vis_gexpr	0.98	1.12	3.5	0.42	0.98	7
vis_non	4.62	5.28	16.5	1.98	4.62	33
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

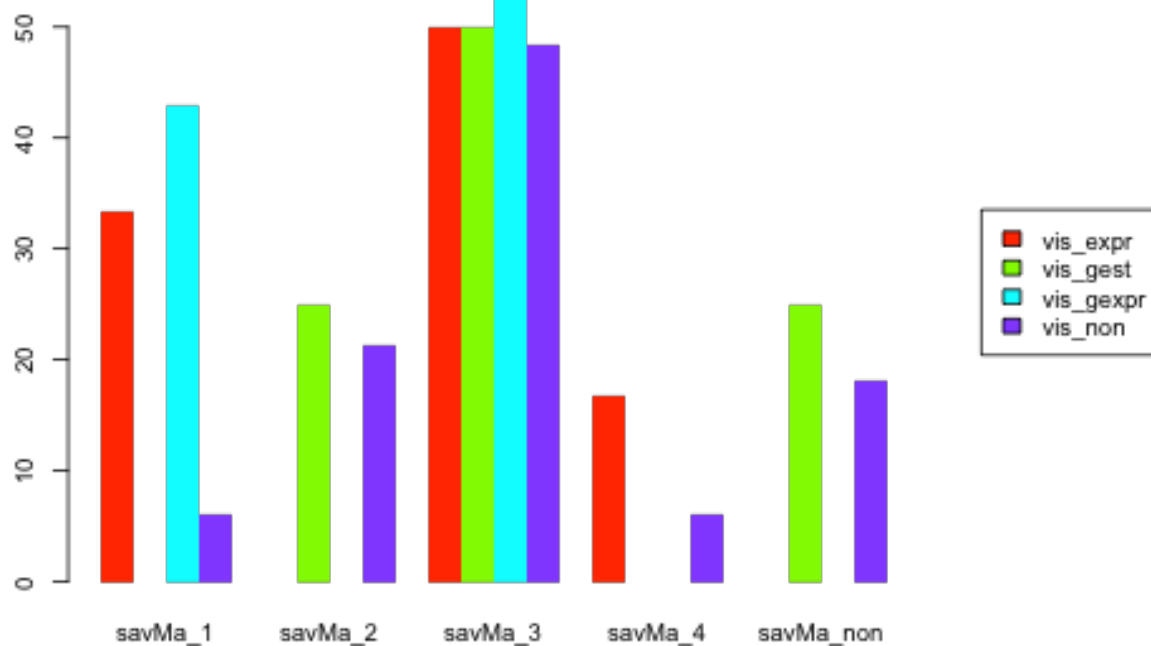
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
vis_expr	1.45	-1.14	0	1.17	-1.05
vis_gest	-0.84	0.51	0	-0.53	0.66
vis_gexpr	2.37	-1.25	0.41	-0.72	-1.15
vis_non	-2.25	1.4	-0.3	0.03	1.19

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
vis_expr	33.33	0	50	16.67	0	100
vis_gest	0	25	50	0	25	100
vis_gexpr	42.86	0	57.14	0	0	100
vis_non	6.06	21.21	48.48	6.06	18.18	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
vis_expr	28.57	0	12	33.33	0
vis_gest	0	12.5	8	0	14.29
vis_gexpr	42.86	0	16	0	0
vis_non	28.57	87.5	64	66.67	85.71
total	100	100	100	100	100



Indices visuels / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	4.42099567099567
p	0.881587109192006

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
vis_expr	1	2	1	2	6
vis_gest	2	0	0	2	4
vis_gexpr	2	2	1	2	7
vis_non	13	6	2	12	33
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
vis_expr	2.16	1.2	0.48	2.16	6
vis_gest	1.44	0.8	0.32	1.44	4
vis_gexpr	2.52	1.4	0.56	2.52	7
vis_non	11.88	6.6	2.64	11.88	33
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

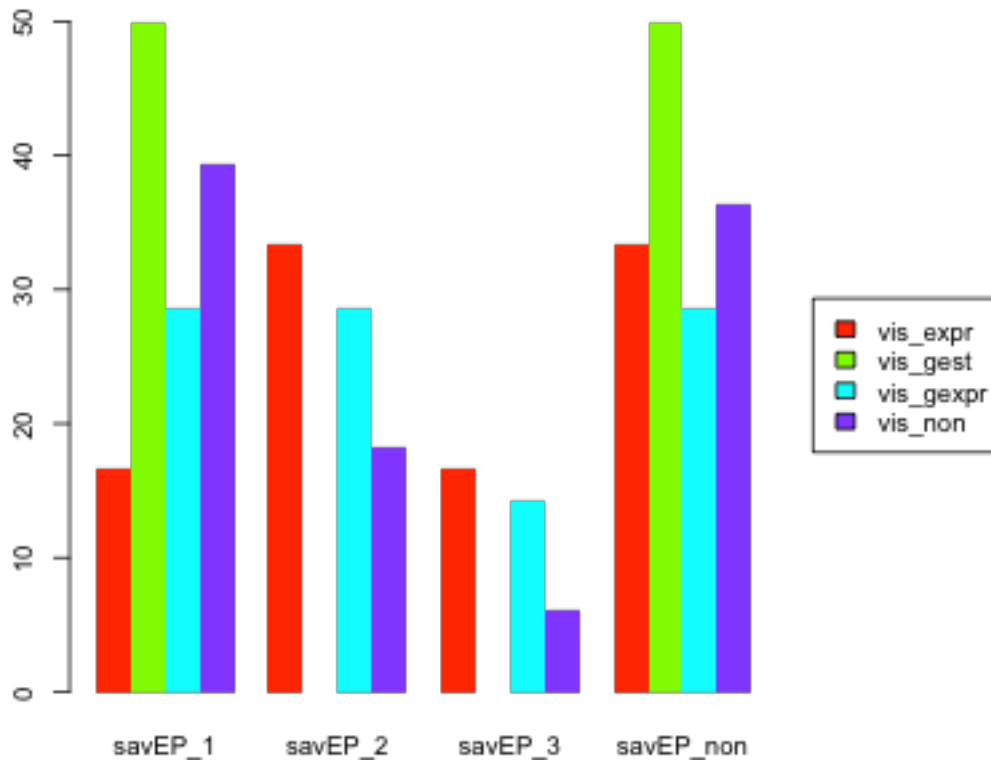
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
vis_expr	-1.05	0.87	0.83	-0.15
vis_gest	0.61	-1.04	-0.61	0.61
vis_gexpr	-0.44	0.61	0.66	-0.44
vis_non	0.7	-0.45	-0.7	0.07

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
vis_expr	16.67	33.33	16.67	33.33	100
vis_gest	50	0	0	50	100
vis_gexpr	28.57	28.57	14.29	28.57	100
vis_non	39.39	18.18	6.06	36.36	99.99

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
vis_expr	5.56	20	25	11.11
vis_gest	11.11	0	0	11.11
vis_gexpr	11.11	20	25	11.11
vis_non	72.22	60	50	66.67
total	100	100	100	100



Indices verbaux / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	20.9012688408697
p	0.644542648957791

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
ver_acc	1	0	1	0	1	3
ver_aut	1	0	1	0	0	2
ver_désac	0	1	0	0	1	2
ver_diff	0	3	2	1	1	7
ver_non	2	2	11	0	2	17
ver_pro	1	1	4	0	1	7
ver_them	2	1	6	2	1	12
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
ver_acc	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
ver_aut	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
ver_désac	0.28	0.32	1	0.12	0.28	2
ver_diff	0.98	1.12	3.5	0.42	0.98	7
ver_non	2.38	2.72	8.5	1.02	2.38	17
ver_pro	0.98	1.12	3.5	0.42	0.98	7
ver_them	1.68	1.92	6	0.72	1.68	12
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

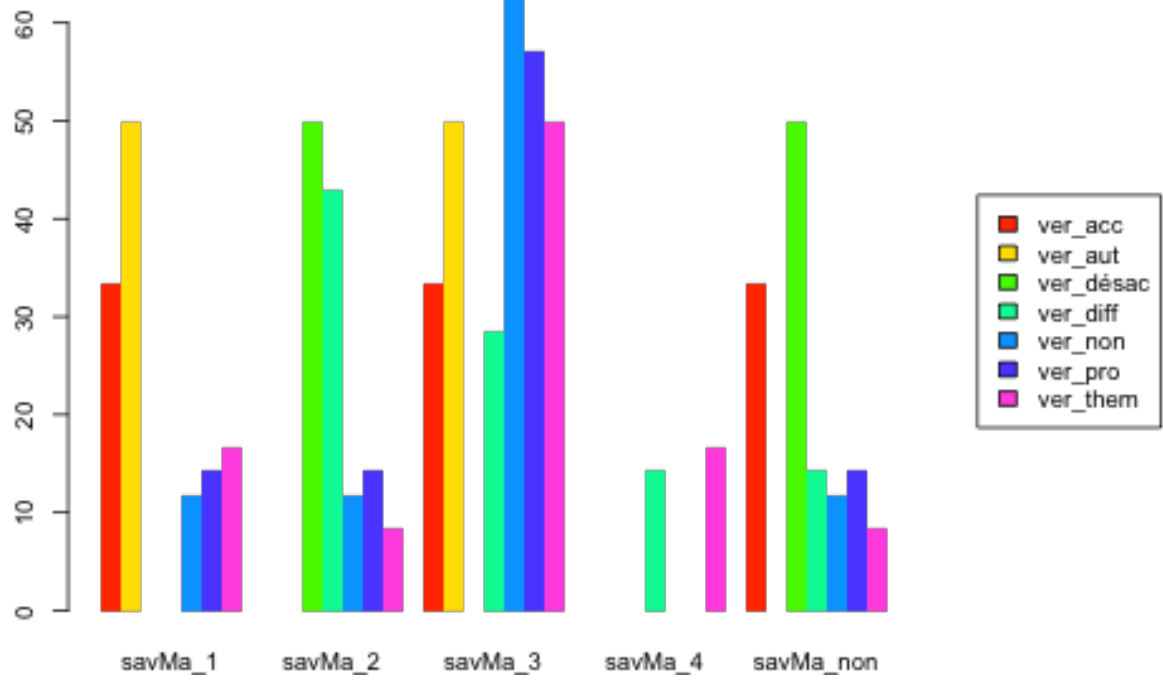
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
ver_acc	1	-0.78	-0.6	-0.45	1
ver_aut	1.5	-0.63	0	-0.36	-0.58
ver_désac	-0.58	1.34	-1.44	-0.36	1.5
ver_diff	-1.15	2.09	-1.22	1	0.02
ver_non	-0.33	-0.59	1.49	-1.28	-0.33
ver_pro	0.02	-0.13	0.41	-0.72	0.02
ver_them	0.31	-0.83	0	1.78	-0.65

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
ver_acc	33.33	0	33.33	0	33.33	99.99
ver_aut	50	0	50	0	0	100
ver_désac	0	50	0	0	50	100
ver_diff	0	42.86	28.57	14.29	14.29	100.01
ver_non	11.76	11.76	64.71	0	11.76	99.99
ver_pro	14.29	14.29	57.14	0	14.29	100.01
ver_them	16.67	8.33	50	16.67	8.33	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
ver_acc	14.29	0	4	0	14.29
ver_aut	14.29	0	4	0	0
ver_désac	0	12.5	0	0	14.29
ver_diff	0	37.5	8	33.33	14.29
ver_non	28.57	25	44	0	28.57
ver_pro	14.29	12.5	16	0	14.29
ver_them	28.57	12.5	24	66.67	14.29
total	100.01	100	100	100	100.02



Indices verbaux / Savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	15.1190476190476
p	0.653777243573226

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
ver_acc	0	0	1	2	3
ver_aut	1	1	0	0	2
ver_désac	2	0	0	0	2
ver_diff	2	1	0	4	7
ver_non	6	5	1	5	17
ver_pro	3	1	0	3	7
ver_them	4	2	2	4	12
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
ver_acc	1.08	0.6	0.24	1.08	3
ver_aut	0.72	0.4	0.16	0.72	2
ver_désac	0.72	0.4	0.16	0.72	2
ver_diff	2.52	1.4	0.56	2.52	7
ver_non	6.12	3.4	1.36	6.12	17
ver_pro	2.52	1.4	0.56	2.52	7
ver_them	4.32	2.4	0.96	4.32	12
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
-------------	---------	---------	---------	-----------

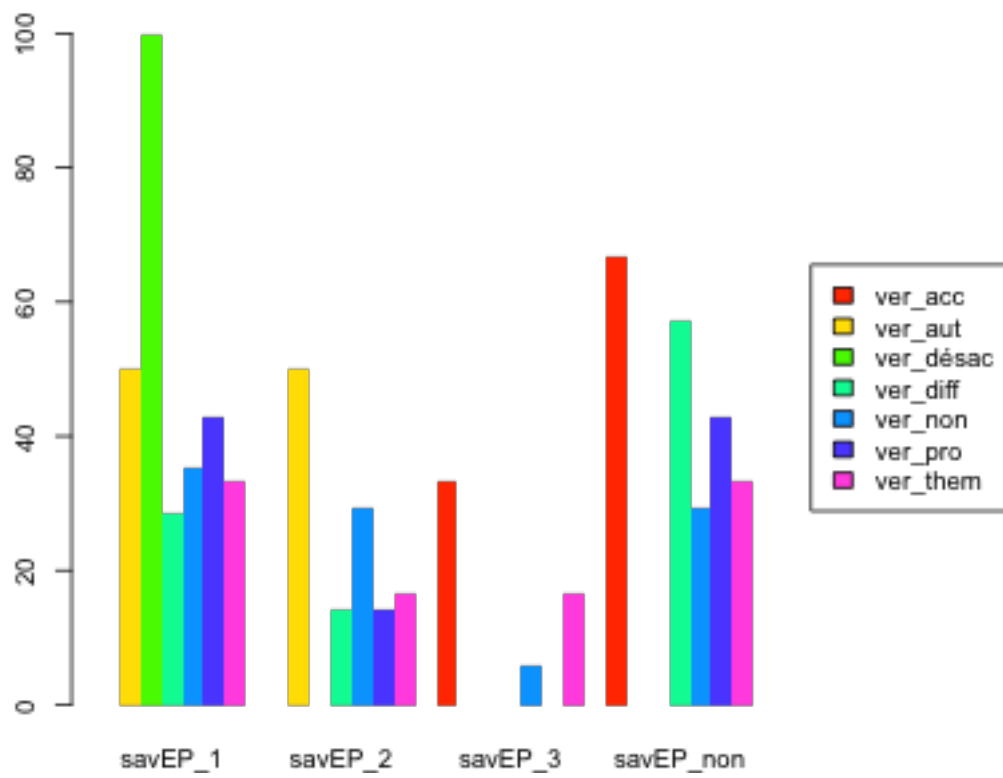
ver_acc	-1.34	-0.89	1.67	1.14
ver_aut	0.42	1.08	-0.43	-1.08
ver_désac	1.92	-0.72	-0.43	-1.08
ver_diff	-0.44	-0.41	-0.84	1.26
ver_non	-0.07	1.19	-0.4	-0.7
ver_pro	0.41	-0.41	-0.84	0.41
ver_them	-0.22	-0.33	1.27	-0.22

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
ver_acc	0	0	33.33	66.67	100
ver_aut	50	50	0	0	100
ver_désac	100	0	0	0	100
ver_diff	28.57	14.29	0	57.14	100
ver_non	35.29	29.41	5.88	29.41	99.99
ver_pro	42.86	14.29	0	42.86	100.01
ver_them	33.33	16.67	16.67	33.33	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
ver_acc	0	0	25	11.11
ver_aut	5.56	10	0	0
ver_désac	11.11	0	0	0
ver_diff	11.11	10	0	22.22
ver_non	33.33	50	25	27.78
ver_pro	16.67	10	0	16.67
ver_them	22.22	20	50	22.22
total	100	100	100	100



Indices para verbaux / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	28.6007326007326
p	0.235519785110537

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
par_aut	0	0	0	0	1	1
par_ech	0	2	2	1	0	5
par_echem	0	0	4	0	1	5
par_emo	0	2	7	0	0	9
par_long	1	0	2	0	0	3
par_non	5	4	10	2	5	26
par_ton	1	0	0	0	0	1
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
par_aut	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
par_ech	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
par_echem	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
par_emo	1.26	1.44	4.5	0.54	1.26	9
par_long	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
par_non	3.64	4.16	13	1.56	3.64	26
par_ton	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

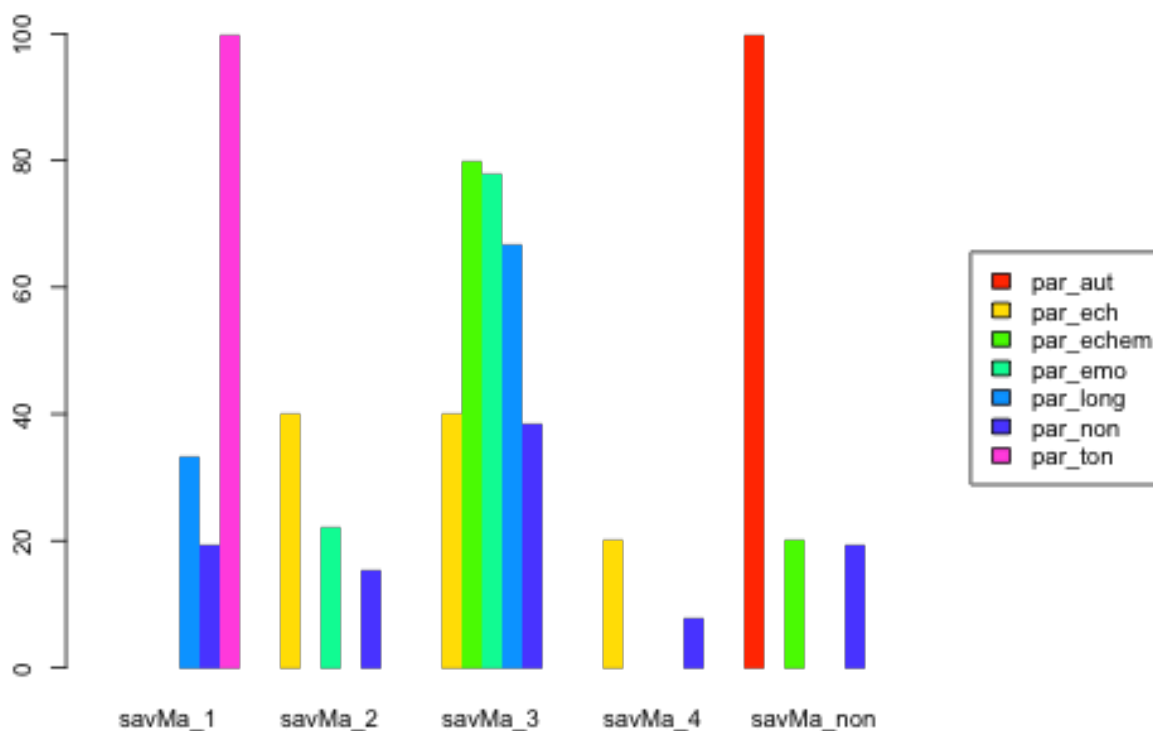
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
par_aut	-0.41	-0.44	-1.01	-0.26	2.5
par_ech	-0.95	1.54	-0.47	1.39	-0.95
par_echem	-0.95	-1.03	1.41	-0.6	0.41
par_emo	-1.34	0.56	1.84	-0.84	-1.34
par_long	1	-0.78	0.6	-0.45	-0.72
par_non	1.11	-0.12	-1.7	0.52	1.11
par_ton	2.5	-0.44	-1.01	-0.26	-0.41

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
par_aut	0	0	0	0	100	100
par_ech	0	40	40	20	0	100
par_echem	0	0	80	0	20	100
par_emo	0	22.22	77.78	0	0	100
par_long	33.33	0	66.67	0	0	100
par_non	19.23	15.38	38.46	7.69	19.23	99.99
par_ton	100	0	0	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
par_aut	0	0	0	0	14.29
par_ech	0	25	8	33.33	0
par_echem	0	0	16	0	14.29
par_emo	0	25	28	0	0
par_long	14.29	0	8	0	0
par_non	71.43	50	40	66.67	71.43
par_ton	14.29	0	0	0	0
total	100.01	100	100	100	100.01



**Indices para verbaux / Savoirs professionnels relatifs à la conduite
entretien (exprimés par le CPET)**

[retour](#)

Résultats

chi	14.1291547958215
p	0.720633834156149

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
par_aut	1	0	0	0	1
par_ech	2	0	0	3	5
par_echem	2	1	1	1	5
par_emo	3	2	0	4	9
par_long	2	0	1	0	3
par_non	7	7	2	10	26
par_ton	1	0	0	0	1
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
par_aut	0.36	0.2	0.08	0.36	1
par_ech	1.8	1	0.4	1.8	5
par_echem	1.8	1	0.4	1.8	5
par_emo	3.24	1.8	0.72	3.24	9
par_long	1.08	0.6	0.24	1.08	3
par_non	9.36	5.2	2.08	9.36	26
par_ton	0.36	0.2	0.08	0.36	1
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

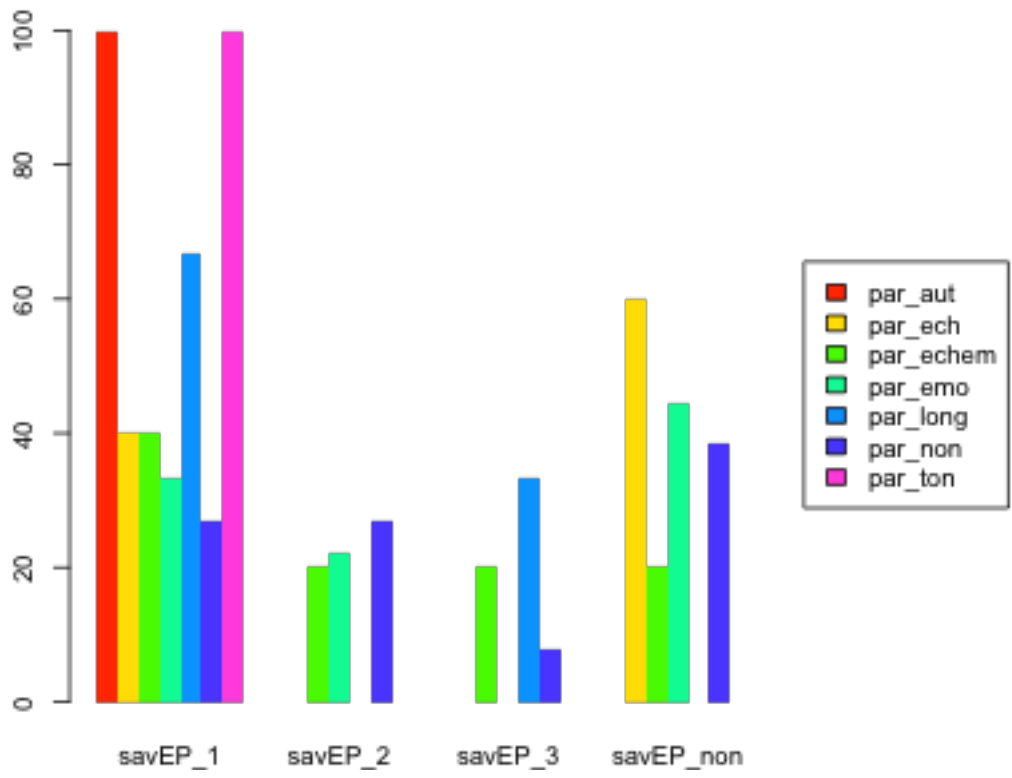
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
par_aut	1.35	-0.51	-0.3	-0.76
par_ech	0.2	-1.18	-0.7	1.18
par_echem	0.2	0	1.04	-0.79
par_emo	-0.18	0.18	-0.98	0.58
par_long	1.14	-0.89	1.67	-1.34
par_non	-1.39	1.27	-0.08	0.38
par_ton	1.35	-0.51	-0.3	-0.76

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
par_aut	100	0	0	0	100
par_ech	40	0	0	60	100
par_echem	40	20	20	20	100
par_emo	33.33	22.22	0	44.44	99.99
par_long	66.67	0	33.33	0	100
par_non	26.92	26.92	7.69	38.46	99.99
par_ton	100	0	0	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
par_aut	5.56	0	0	0
par_ech	11.11	0	0	16.67
par_echem	11.11	10	25	5.56
par_emo	16.67	20	0	22.22
par_long	11.11	0	25	0
par_non	38.89	70	50	55.56
par_ton	5.56	0	0	0
total	100.01	100	100	100.01



Annexe 67 Test d'indépendance du Chi-2 entre le nombre de savoirs exprimés par les CPET et les modalités d'action des CPES

Modalité d'action / Savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	19.5395604395604
p	0.487043074284511

Valeurs observées

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
ac_aut	0	0	1	0	0	1
ac_ecout	0	2	1	0	0	3
ac_eval	2	3	6	0	2	13
ac_expl	0	1	5	0	3	9
ac_quest	3	2	10	2	2	19
ac_rappel	2	0	2	1	0	5
total	7	8	25	3	7	50

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
ac_aut	0.14	0.16	0.5	0.06	0.14	1
ac_ecout	0.42	0.48	1.5	0.18	0.42	3
ac_eval	1.82	2.08	6.5	0.78	1.82	13
ac_expl	1.26	1.44	4.5	0.54	1.26	9
ac_quest	2.66	3.04	9.5	1.14	2.66	19
ac_rappel	0.7	0.8	2.5	0.3	0.7	5
total	7	8	25	3	7	50

Contributions a posteriori

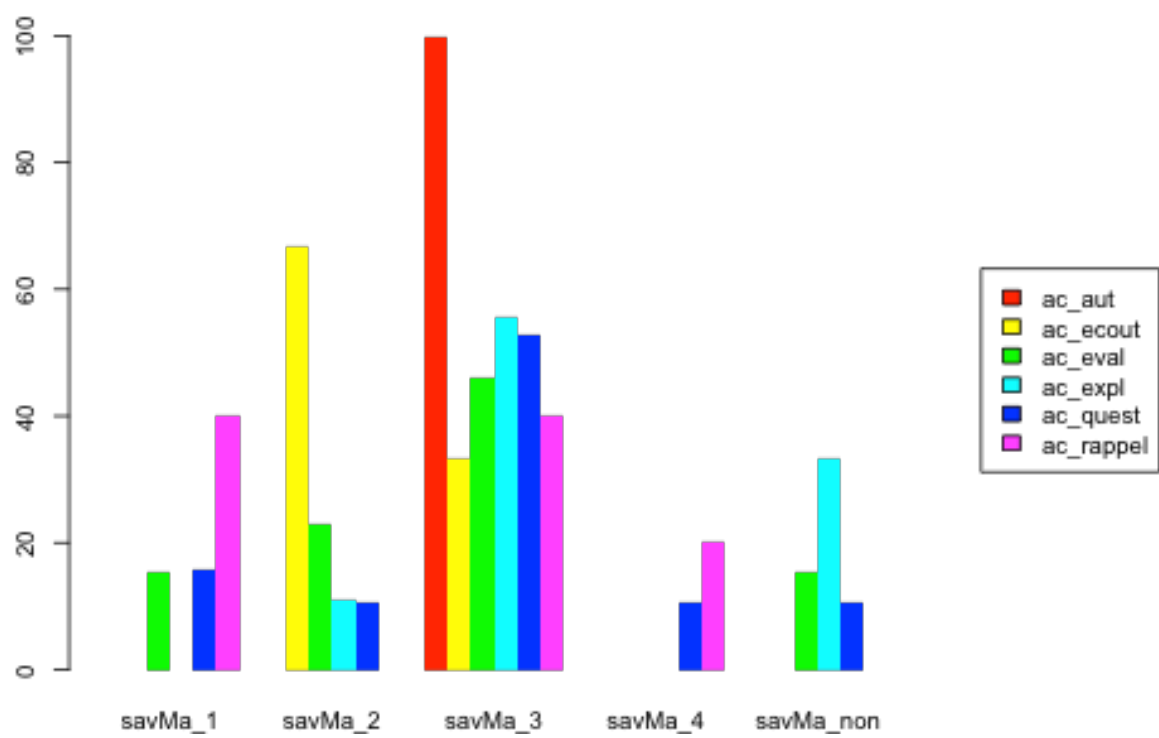
nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
ac_aut	-0.41	-0.44	1.01	-0.26	-0.41
ac_ecout	-0.72	2.47	-0.6	-0.45	-0.72
ac_eval	0.17	0.81	-0.32	-1.06	0.17
ac_expl	-1.34	-0.44	0.37	-0.84	1.85
ac_quest	0.29	-0.83	0.29	1.06	-0.55
ac_rappel	1.77	-1.03	-0.47	1.39	-0.95

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non	total
ac_aut	0	0	100	0	0	100
ac_ecout	0	66.67	33.33	0	0	100
ac_eval	15.38	23.08	46.15	0	15.38	99.99
ac_expl	0	11.11	55.56	0	33.33	100
ac_quest	15.79	10.53	52.63	10.53	10.53	100.01
ac_rappel	40	0	40	20	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_1	savMa_2	savMa_3	savMa_4	savMa_non
ac_aut	0	0	4	0	0
ac_ecout	0	25	4	0	0
ac_eval	28.57	37.5	24	0	28.57
ac_expl	0	12.5	20	0	42.86
ac_quest	42.86	25	40	66.67	28.57
ac_rappel	28.57	0	8	33.33	0
total	100	100	100	100	100



**Modalité d'action / Savoirs professionnels relatifs à la conduite
entretien (exprimés par le CPET)**

Résultats

chi	11.8564502424152
p	0.689860594446781

Valeurs observées

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
ac_aut	1	0	0	0	1
ac_ecout	1	0	0	2	3
ac_eval	7	2	1	3	13
ac_expl	4	3	0	2	9
ac_quest	4	4	3	8	19
ac_rappel	1	1	0	3	5
total	18	10	4	18	50

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
ac_aut	0.36	0.2	0.08	0.36	1
ac_ecout	1.08	0.6	0.24	1.08	3
ac_eval	4.68	2.6	1.04	4.68	13
ac_expl	3.24	1.8	0.72	3.24	9
ac_quest	6.84	3.8	1.52	6.84	19
ac_rappel	1.8	1	0.4	1.8	5
total	18	10	4	18	50

Contributions a posteriori

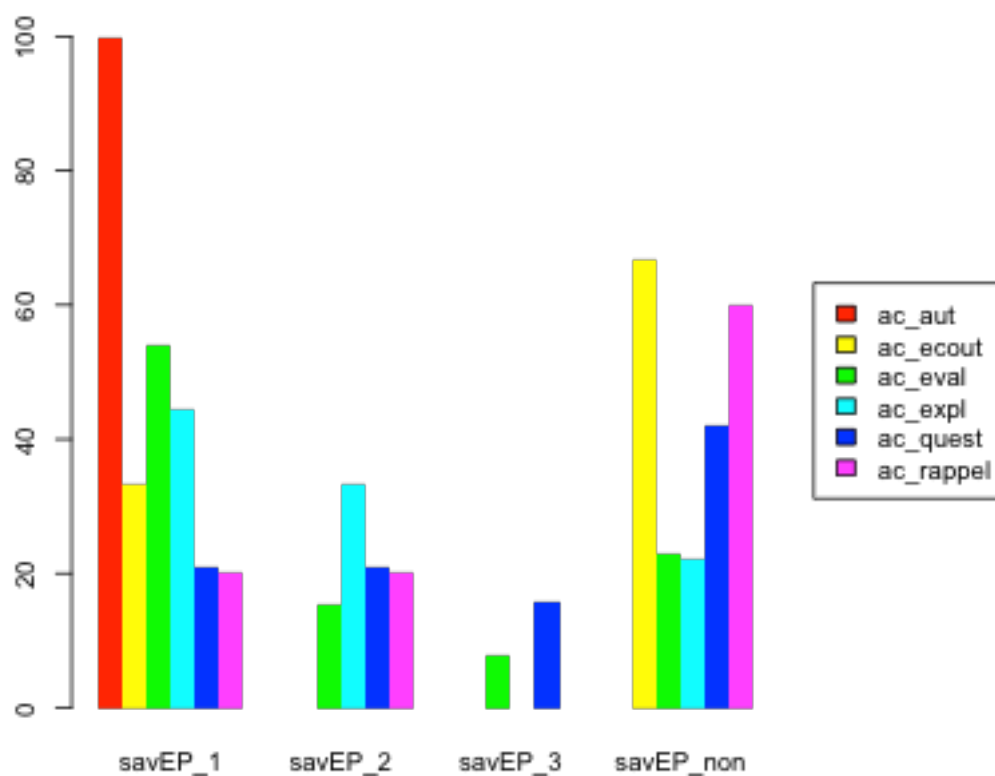
nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
ac_aut	1.35	-0.51	-0.3	-0.76
ac_ecout	-0.1	-0.89	-0.53	1.14
ac_eval	1.56	-0.48	-0.05	-1.13
ac_expl	0.58	1.1	-0.98	-0.95
ac_quest	-1.72	0.15	1.59	0.7
ac_rappel	-0.79	0	-0.7	1.18

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non	total
ac_aut	100	0	0	0	100
ac_ecout	33.33	0	0	66.67	100
ac_eval	53.85	15.38	7.69	23.08	100
ac_expl	44.44	33.33	0	22.22	99.99
ac_quest	21.05	21.05	15.79	42.11	100
ac_rappel	20	20	0	60	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_1	savEP_2	savEP_3	savEP_non
ac_aut	5.56	0	0	0
ac_ecout	5.56	0	0	11.11
ac_eval	38.89	20	25	16.67
ac_expl	22.22	30	0	11.11
ac_quest	22.22	40	75	44.44
ac_rappel	5.56	10	0	16.67
total	100.01	100	100	100



Annexe 68 synthèse du résultat du chi-deux pour le lien savoirs relatifs /évolution des pratiques

1 Synthèse du résultat du chi-deux pour le lien savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire /évolution des pratiques

Tableau 52 : Test du chi-deux pour la recherche d'indépendance entre le nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET et les modalités des variables décrivant les pratiques des CPES

Variabes actives	Modalités	Chi2	Valeur de p	Conclusion	Interprétation
Buts	toutes	cf annexes	<0,005 pour les buts pratiques et les buts ontologiques >0,005 pour les autres modalités	Hypothèse nulle rejetée pour les buts pratiques et les buts ontologiques Hypothèse nulle acceptée pour les autres modalités	Il existe un lien statistique entre le nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET et les modalités des buts ontologiques et pratiques poursuivis par les CPES. Pour les autres modalités de buts, les buts poursuivis ne varient pas en fonction du nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET
Jugements pragmatiques	toutes	cf annexes	<0,005 pour JP liés à la posture de la CPES >0,005 pour les autres modalités	Hypothèse nulle rejetée pour les JP liés à la posture de la CPES Hypothèse nulle acceptée pour les autres modalités	Il existe un lien statistique entre le nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET et JP liés à la posture des CPES, exprimés par les CPES. Pour les autres modalités de JP, les JP ne varient pas en fonction du nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET
Indices prélevés	toutes	cf annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les indices prélevés par les CPES ne varient pas en fonction du nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET
Modalités d'action	toutes	cf annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les modalités d'action des CPES ne varient pas en fonction du nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET

2 Synthèse du résultat du chi-deux pour le lien savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel /évolution des pratiques

Tableau 53 : Test du chi-deux pour la recherche d'indépendance entre les savoirs relatifs à la conduite de l'EP exprimés par les CPET et les modalités des variables décrivant les pratiques des CPES

Variables actives	Modalités	Chi2	Valeur de p	Conclusion	Interprétation
Buts	toutes	cf annexes	<0,005 pour les buts évaluatifs >0,005 pour les autres modalités	Hypothèse nulle rejetée pour les buts évaluatifs Hypothèse nulle acceptée pour les autres modalités	Il existe une corrélation entre le nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'EP exprimés par les CPET et les buts évaluatifs poursuivis par les CPES. Pour les autres modalités de buts, les buts poursuivis ne varient pas en fonction du nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'EP exprimés par les CPET
Jugements pragmatiques	toutes	cf annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les jugements pragmatiques exprimés par les CPES ne varient pas en fonction du nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel exprimés par les CPET
Indices prélevés	toutes	cf annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les indices prélevés par les CPES ne varient pas en fonction du nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel exprimés par les CPET
Modalités d'action	toutes	cf annexes	>0,005	Hypothèse nulle acceptée	Les modalités d'action des CPES ne varient pas en fonction du nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel exprimés par les CPET

Annexe 69 Test d'indépendance du Chi-2 entre le nombre de savoirs exprimés par les CPET et l'évolution du SEPro des CPES

Démarche de travail

Le tableau infra présente les modalités des variables relatives au nombre de savoirs professionnels énoncés par le CPET et le codage utilisé pour construire un tableau de contingence.

Tableau 54 : Modalités et codage du groupe de variable "Nombre de savoirs professionnels énoncés par les CPET"

Groupe de variable	Variables	Modalités	Code
Nombre de savoirs professionnels énoncés par les CPET	Nombre de savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	0	savMa_non
		1-2	savMa_1
		3-5	savMa_2
		> 6	savMa_3
	Nombre de savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	0	savEP_non
		1-4	savEP_1
		5-9	savEP_2
		>10	savEP_3
	Nombre de savoirs professionnels relatifs à la relation éducative	0	savRE_non
		1-2	savRE_1
		3-5	savRE_2
	Nombre de savoirs professionnels relatifs au travail collectif avec les enseignants	0	savWE_non
1-2		savWE_oui	

Trois profils d'évolution du SEPro ont été définis au chapitre 10 (paragraphe 1.1) : stabilité, hausse ou forte hausse. Afin de repérer si un lien statistique peut être établi entre le nombre de savoirs professionnels abordés par les CPET et le profil d'évolution du SEPro, le tableau de contingence infra a été établi :

Tableau 55 : Tableau de contingence savoirs énoncés par les CPET/profil d'évolution du SEPro

CPES	Nb de savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)	Nb de savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)	Profil évolution SEPro 1	Profil évolution SEPro 2
CPES1	savMa_20	savEP_10	VarS1_H	VarS2_FH
CPES2	savMa_30	savEP_20	VarS1_S	VarS2_H
CPES4	savMa_30	savEP_20	VarS1_FH	VarS2_H
CPES5	savMa_10	savEP_10	VarS1_H	VarS2_S
CPES6	savMa_20	savEP_20	VarS1_FH	VarS2_FH

Profil évolution SEPro 1 / Nb de savoirs professionnels managériaux (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	2.91666666666667
p	0.232623657917293

Valeurs observées

nom_col	savMa_10	savMa_20	savMa_30	total
VarS1_FH	0	1	2	3
VarS1_H	1	1	0	2
total	1	2	2	5

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_10	savMa_20	savMa_30	total
VarS1_FH	0.6	1.2	1.2	3
VarS1_H	0.4	0.8	0.8	2
total	1	2	2	5

Contributions a posteriori

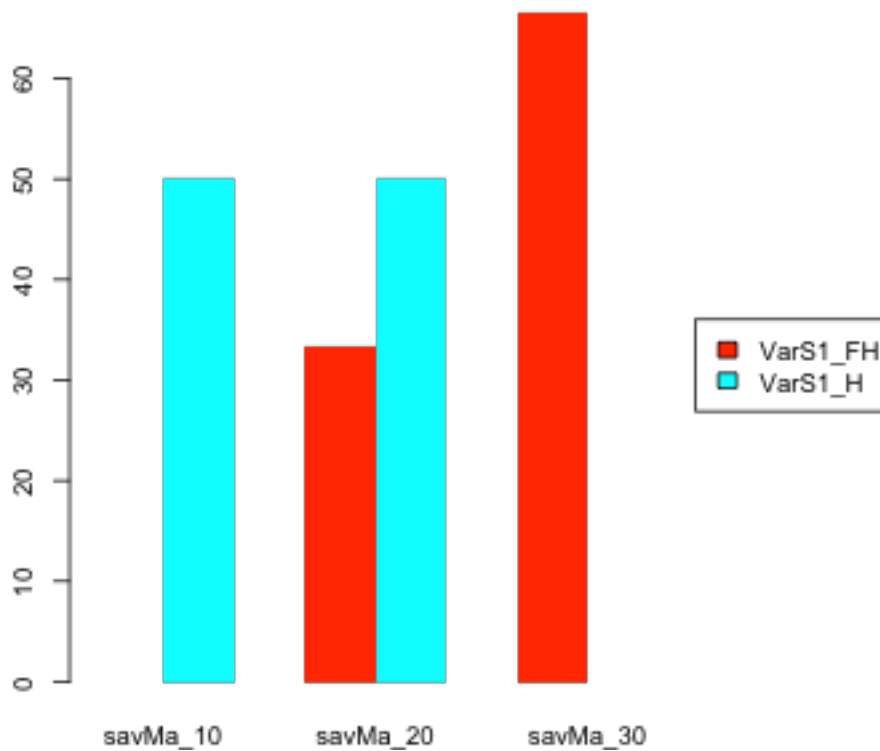
nom_colresi	savMa_10	savMa_20	savMa_30
VarS1_FH	-1.37	-0.37	1.49
VarS1_H	1.37	0.37	-1.49

Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_10	savMa_20	savMa_30	total
VarS1_FH	0	33.33	66.67	100
VarS1_H	50	50	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_10	savMa_20	savMa_30
VarS1_FH	0	50	100
VarS1_H	100	50	0
total	100	100	100



Profil évolution SEPro 1 / Nb de savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

[retour](#)

Résultats

chi	1.70138888888889
p	0.192106440867942

Valeurs observées

nom_col	savEP_10	savEP_20	total
VarS1_FH	0	3	3
VarS1_H	2	0	2
total	2	3	5

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_10	savEP_20	total
VarS1_FH	1.2	1.8	3
VarS1_H	0.8	1.2	2
total	2	3	5

Contributions a posteriori

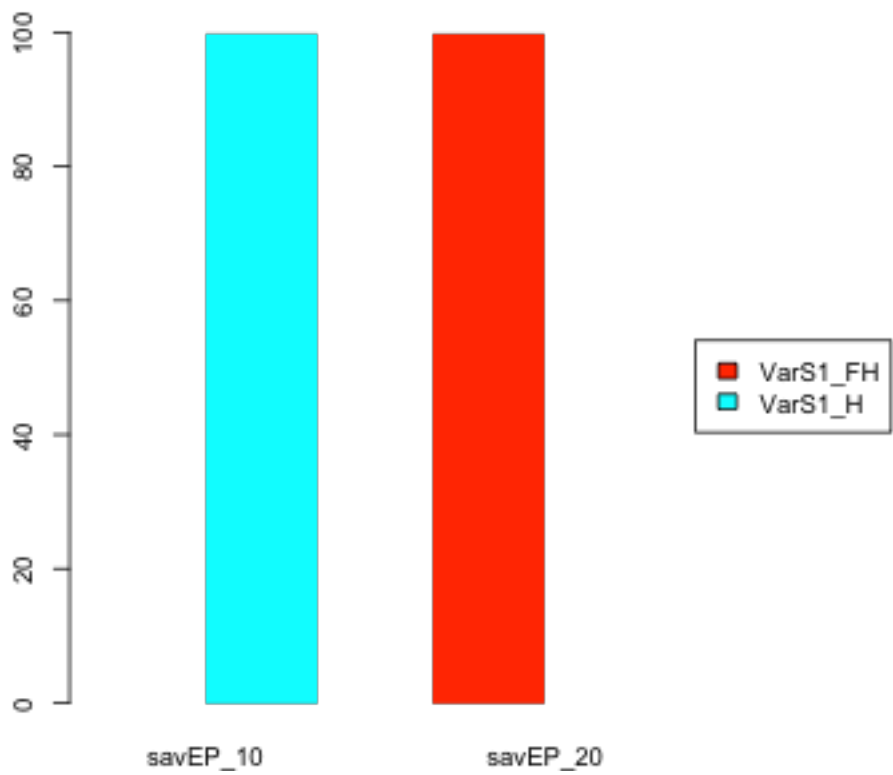
nom_colresi	savEP_10	savEP_20
VarS1_FH	-2.24	2.24
VarS1_H	2.24	-2.24

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_10	savEP_20	total
VarS1_FH	0	100	100
VarS1_H	100	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_10	savEP_20
VarS1_FH	0	100
VarS1_H	100	0
total	100	100



**Profil évolution SEPro 2 / Nb de savoirs professionnels managériaux
(exprimés par le CPET)**

[retour](#)

Résultats

chi	10
p	0.0404276819945128

Valeurs observées

nom_col	savMa_10	savMa_20	savMa_30	total
VarS2_FH	0	2	0	2
VarS2_H	0	0	2	2
VarS2_S	1	0	0	1
total	1	2	2	5

Valeurs théoriques

nom_col	savMa_10	savMa_20	savMa_30	total
VarS2_FH	0.4	0.8	0.8	2
VarS2_H	0.4	0.8	0.8	2
VarS2_S	0.2	0.4	0.4	1
total	1	2	2	5

Contributions a posteriori

nom_colresi	savMa_10	savMa_20	savMa_30
VarS2_FH	-0.91	2.24	-1.49
VarS2_H	-0.91	-1.49	2.24
VarS2_S	2.24	-0.91	-0.91

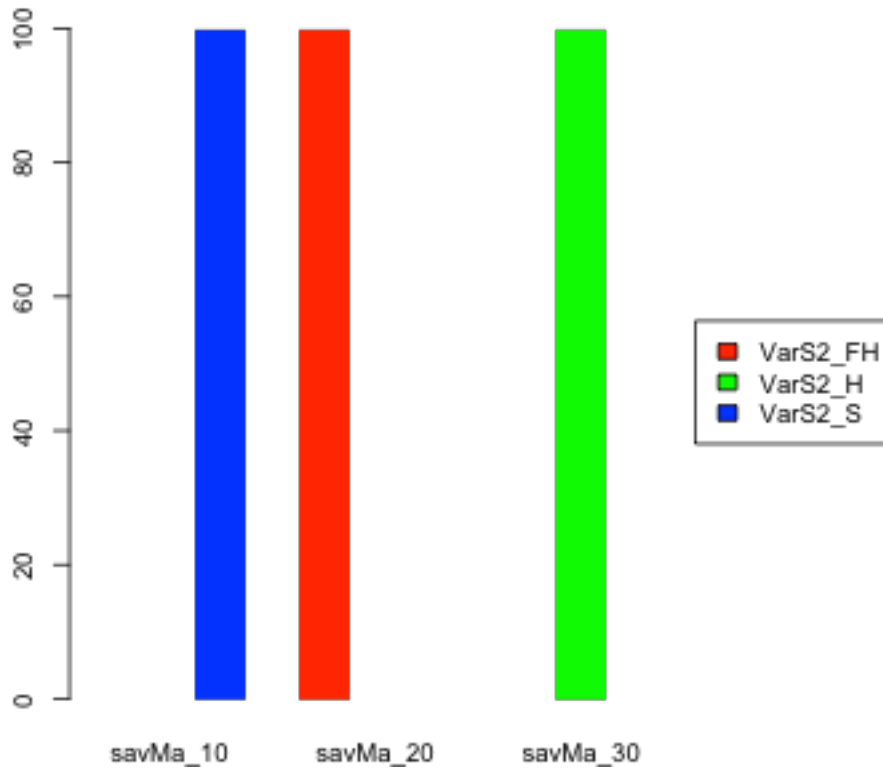
Pourcentages en ligne

nom_col	savMa_10	savMa_20	savMa_30	total
VarS2_FH	0	100	0	100
VarS2_H	0	0	100	100

VarS2_S	100	0	0	100
---------	-----	---	---	-----

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savMa_10	savMa_20	savMa_30
VarS2_FH	0	100	0
VarS2_H	0	0	100
VarS2_S	100	0	0
total	100	100	100



Profil évolution SEPro 2 / Nb de savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien (exprimés par le CPET)

Résultats

chi	2.91666666666667
p	0.232623657917293

Valeurs observées

nom_col	savEP_10	savEP_20	total
VarS2_FH	1	1	2
VarS2_H	0	2	2
VarS2_S	1	0	1
total	2	3	5

Valeurs théoriques

nom_col	savEP_10	savEP_20	total
VarS2_FH	0.8	1.2	2
VarS2_H	0.8	1.2	2
VarS2_S	0.4	0.6	1
total	2	3	5

Contributions a posteriori

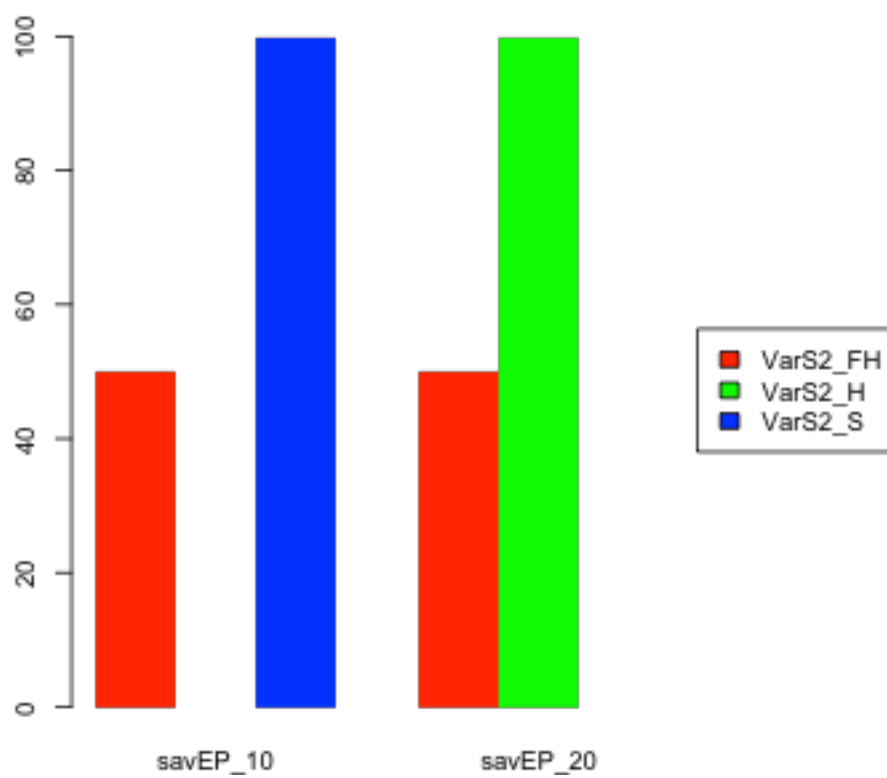
nom_colresi	savEP_10	savEP_20
VarS2_FH	0.37	-0.37
VarS2_H	-1.49	1.49
VarS2_S	1.37	-1.37

Pourcentages en ligne

nom_col	savEP_10	savEP_20	total
VarS2_FH	50	50	100
VarS2_H	0	100	100
VarS2_S	100	0	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	savEP_10	savEP_20
VarS2_FH	50	33.33
VarS2_H	0	66.67
VarS2_S	50	0
total	100	100



Annexe 70 Extraits de l'analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing, dyade 1

Les annexes étant déjà volumineuses, nous faisons le choix de ne présenter que quelques extraits significatifs de l'analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing CPET/CPET, dans les annexes 70 à 74. Ainsi, pour chaque dyade, nous avons sélectionné un extrait de l'analyse, pour chacun des trois temps de l'analyse. Le lecteur trouvera l'intégralité des verbatim dans le volume II des annexes.

Dyade 1-Extrait 1-T0-Séquence interactionnelle 3 « La stratégie de conduite de l'entretien professionnel »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
79	CPET	Donc elle va te rendre la grille, vous allez confronter vos points de vue. Dans cette grille-là, est-ce qu'il y a selon toi l'exhaustivité des choses qui t'intéressent sur l'entretien ? Est-ce que c'est toi qui l'as faite ?		enrôlement	
80	CPES	Je me suis inspirée de choses que j'avais trouvées, que j'ai compilé, j'ai enlevé des choses...	CPES explique sa démarche de travail		
81	CPET	tu vas t'autoriser éventuellement à poser des questions qui ne sont pas dedans ?		enrôlement	
82	CPES	Oui, parce que je lui ai dit que c'était un support, une trame, qu'elle était libre aussi d'utiliser ou pas, que moi j'avais pensé pour faciliter l'échange.			
83	CPET	Donc tu lui permettras aussi, elle-même de déborder, de parler d'autre chose ?	le CPET précise son questionnement	réduction degrés de liberté	
84	CPES	Oui, de toute façon il y a un espace de libre expression, s'il y a des points qu'elle souhaitait aborder			
85	CPET	d'accord. Je n'ai pas d'autres questions particulières sinon...			
86	CPES	Après, elle ne m'a pas fait de retour quand elle est arrivée, sur la grille, elle ne m'a pas dit je n'ai pas réussi, je n'ai pas su comment faire			
87	CPET	et tu n'aurais pas pensé que ça soit mieux qu'elle te renvoie la grille avant l'entretien, c'est-à-dire que tu puisses en prendre connaissance avant, et par la déco au moment de l'entretien ?	le CPET suggère une autre manière de faire	signalisation des caractéristiques déterminantes	
88	CPES	Non, pour moi...venir avec... voilà, parce que l'idée c'est aussi de lui laisser la parole et qu'elle puisse aussi expliquer comment...			
89	CPET	oui, mais pour le coup, il va falloir que tu réagisses à chaud sur certains de ses positions, et tu peux être un peu troublée,	le CPET attire l'attention de la CPES sur une difficulté éventuelle	réduction degrés de liberté	
90	CPES	Heu..	CPES sourit, semble, prise de cours..		
91	CPET	bon tu verras.	le CPET n'insiste pas		

Dyade 1-Extrait 1-T0-Séquence interactionnelle 3 « La stratégie de conduite de l'entretien professionnel »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
92	CPES	Oui, on verra, c'est un essai, et on réajustera sur les fois prochaines.			
93	CPET	Voilà tu verras selon ta sagacité et ta répartie à ce moment-là (rires).		contrôle de la frustration	
94	CPES	Oui on va miser dessus. J'ai un peu en tête, je sais...			
95	CPET	tu t'imagines déjà des réponses que tu vas amener ?	questionnement pour se projeter dans la situation, anticiper la situation	enrôlement	
96	CPES	Oui, oui et je sais aussi sur quoi... les choses... par exemple le positionnement par rapport aux élèves... ça m'est arrivé... par exemple elle fait de la sophrologie, elle a une activité en dehors, qui est de la sophrologie. J'ai appris qu'elle exerçait ça à l'internat			

Dyade 1-Extrait 2-T1-Séquence interactionnelle 4 « Le champ de chef de service est primordial »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
73	CPET	c'est dommage, c'est dommage. Il y a un autre truc qui m'a surpris, ce sont les AED qui décident quand est-ce qu'ils mettent en retenue des élèves, ça ne passe pas par vous ?		enrôlement	
74	CPES	En fait, chaque semaine j'imprime le relevé d'absence, ils passent dans les classes pour leur donner, pour leur rappeler qu'ils ont des agents des absences injustifiées à régulariser. Ici au bout de 15 jours que c'est rappelé ce n'est toujours pas injustifié, ils mettent en retenue.			
75	CPET	Et si vous qui leur avez donné cette consigne ?	question de clarification		
76	CPES	Ça se faisait l'an dernier, ça été reconduit.			
77	CPET	Ha Bon ? Et toi, qu'est-ce que tu en penses ?		enrôlement	
78	CPES	Je ne me suis pas posée la question, je ne me suis pas penchée sur le sujet... je ne trouve pas que ça soit très éducatif...	Après un temps de silence, réponse hésitante de la CPES, peu développée		
79	CPET	(rires). Dans le genre la vie scolaire se donne du travail en mettant des élèves en retenue... c'est pas mal...	Relance du CPET pour encourager la CPES à poursuivre son analyse		
80	CPES	mais c'est pareil, tant qu'on aura pas expliqué aux élèves pourquoi c'était important de justifier les absences... moi je les reçois en entretien, je leur dis voilà, moi quand je suis absente je dois justifier, vos parents quand ils sont absents travaux doivent justifier, ça fait partie de vos obligations etc. effectivement ils disent oui, ce n'est pas grand-chose.	discours de justification, la CPES argumente la demande de justification des absences faite aux élèves d'un point de vue administratif		

Dyade 1-Extrait 2-T1-Séquence interactionnelle 4 « Le champ de chef de service est primordial »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
81	CPET	Oui c'est surtout qu' un cours perdu, c'est un cours qui généralement n'est pas rattrapé... c'est par rapport à la réussite... ça ça me surprend, qu'ils aient cette autonomie là... effectivement, s'ils ont le droit de punir, de faire de l'hypnose (rires) de gérer Pronote comme ils le veulent, à propos des motifs « on n'est pas les mêmes motifs, la maladie avec certificat l'armée maladie sans certificat...	Le CPET donne des arguments éducatifs, pour justifier la demande de régularisation des absences, mais ne développe pas vraiment. Il pointe une autonomie des AED qui lui paraît trop grande		
82	CPES	ils avaient la main sur des motifs...			
83	CPET	ils créent les motifs aussi ?	Surprise du CPET		
84	CPES	Non, ils ne les créent pas mais ils avaient une liste en début d'année, dans lesquels on a supprimé. Il y avait « école buissonnière » !			
85	CPET	Ah oui oui (rires). Ça veut dire que l'utilisation de Pronote, la philosophie de l'outil, elle n'est pas comprise. Et je pense que ça fait partie des trucs de formation en local, il faut vite leur faire savoir, dès le départ.	Le CPET pointe une lacune dans la formation des AED	signalisation des caractéristiques déterminantes	
86	CPES	Oui, mais une formation Pronote leur a été annoncée comme maladie.			
87	CPET	Oui, mais ce n'est même pas Pronote, c'est présenter à quoi sert cet outil sans entrer dans ses subtilités mais au moins dire voilà ça sert à enregistrer des absences avec un motif. Parce que on assure leur sécurité, et qu'il faut qu'ils soient là etc. tout ça c'est des procédures, et c'est peut-être ça qui prime, en termes de documents, plutôt que turbo self parce que ça vraiment c'est quelque chose de quotidien, concerne toute l'équipe etc. etc. après, je suis hyper critique, je ne suis pas très gentil (rires)		signalisation des caractéristiques déterminantes + contrôle de la frustration	

Dyade 1-Extrait 2-T1-Séquence interactionnelle 4 « Le champ de chef de service est primordial »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
88	CPES	mais non... on est là pour ça aussi, pour parler des pratiques. Et puis cet exercice cela on ne le fait jamais, après, finalement, avoir un retour sur nos pratiques. Ce sont des choses qui s'ancrent en fait, et que l'on fait par automatisme, et le temps de la réflexion sur nos pratiques...	discours réflexif		
89	CPET	oui c'est vrai oui on arrive en courant dans quelque chose qui marche déjà... donc il faut aussi savoir...		contrôle de la frustration	
90	CPES	c'est ça, et puis on ne peut pas aussi investir tous les champs			
91	CPET	non, mais le champ de chef de service, il est important, il est primordial parce que dessous, enfin avec toi tu as tes AED, en plus que tu positionnes vraiment... il n'y a pas de distance il n'y a pas de... enfin il y a la distance qu'il faut, mais pas au-delà de ça, je trouve, ce qu'elle avait du mal à comprendre au début...		signalisation des caractéristiques déterminantes	
92	CPES	oui, c'est pour ça aussi que ça a clashé			
93	CPES	en fait			
94	CPET	oui... mais elle a mis longtemps du temps à comprendre, que tu étais sa chef			
95	CPES	oui après il y a peut-être un contexte aussi d'établissement qui fait que...			
96	CPET	oui tout à fait et puis peut-être l'âge aussi qui fait que... qu'est-ce que tu en penses toi ?		Enrôlement	

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
129	CPET	ouais si... toujours un peu dans l'idée de l'accueil et de la formation.. elle parle des difficultés qu'elle a aussi, qu'elle rencontre parce que tu lui poses la question sur l'échange et le suivi des informations entre AED dans la semaine. Enfin, un peu classique, quoi et peut-être aussi parce qu'ils n'ont pas la même référence...				
130	CPES	CPES : oui, et puis aussi ils n'ont pas la culture en fait de la semaine. Je pense qu'ils raisonnent de manière journalière.				
131	CPET	CPET : est-ce qu'ils ont la culture du service de la vie scolaire, de l'unicité de la vie scolaire ?		enrôlement		
132	CPES	CPES : non. Non, de toute façon je le vois quand je les ai sollicités à la fin des vacances quand j'ai eu besoin en urgence de remplacement pour le dimanche de la rentrée, le fait de ne pas me répondre déjà, c'était un signe. Et je pense que ceux que je ne vois jamais, ils sont encore plus décomplexés de ne pas me répondre, dans la mesure où ils ne me croisent pas.	discours argumentatif			
133	CPET	CPET : oui, c'est ça un manque de culture du service...		signalisation des caractéristiques déterminantes		
134	CPES	CPES : et puis je n'ai pas de relation, en fait, avec je n'ai pas de relation avec eux. Comme je l'ai dit plusieurs fois, mon équipe c'est celle-là...				
135	CPET	CPET : c'est celle avec laquelle tu travailles le jeudi et le vendredi...				
136	CPES	CPES : oui j'ai construit quelque chose avec eux et voilà.				

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
137	CPET	CPET : et comment tu...comment on pourrait imaginer qu'il y ait une culture du service, et pas une culture du CPE, tu sais, celui du début de semaine et celui de la fin de semaine ?		enrôlement		
138	CPES	CPES : l'organisation du temps de présence des CPE sur la semaine.	réponse succincte			
139	CPET	CPET : l'organisation de la présence ?				
140	CPES	CPES : oui				
141	CPET	CPET : c'est-à-dire ?	relance pour faciliter la verbalisation			
142	CPES	CPES : qu'il n'y ait pas ce..				
143	CPET	CPET : trois tiers ?				
144	CPES	CPES : il y a deux blocs en fait, du fait de la présence des CPE. Début et fin de semaine, de par la présence des CPE				
145	CPET	CPET : oui enfin même trois.				
146	CPES	CPES : oui, trois mais Elsa elle fait plutôt le lien.... Mais je les comprends, je me mets à leur place aussi. Ça va qu'on s'entend bien mais voilà...				
147	CPET	CPET : il y a deux vie scolaire...				
148	CPES	CPES : il y a deux vie scolaire, oui				
149	CPET	CPET : il y a début et fin de semaine mais ça n'empêcherait pas qu'il y ait toujours une âme qui consiste à transférer les informations du début à la fin de la fin au début... enfin je ne sais pas..		réduction des degrés de liberté		

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
150	CPES	CPES : la personne qui pouvait faire ça, c'est celle qui a été remplacée donc...				
151	CPET	CPET : non, pas forcément. Toi tu laisses bien des informations tous les vendredis		enrôlement		
152	CPES	CPES : oui tous les vendredis soir ça n'est pas forcément toujours lu, d'ailleurs. Ça n'est même pas imprimé	La CPES exprime une difficulté professionnelle d'un ton de dépit			
153	CPET	CPET : ah oui, d'accord.				
154	CPES	CPES : donc je persévère, hein. Je continue, parce que je veux faire les choses bien en fait. Et c'est bien, parce que j'arrive à prendre du recul sur ça. Je me dis « <i>ben OK ce n'est pas lu, ce n'est pas grave moi j'ai fait</i> ». On ne répond pas à mes mails pour l'absence des AED le dimanche, ce n'est pas grave, moi j'ai envoyé le mail, j'ai mis Monsieur C ; en copie, ce n'est pas ...	discours argumentatif			
155	CPET	CPET : après....				
156	CPES	CPES : mais ça n'est pas mon idéal de fonctionnement de service...				
157	CPET	CPET : Alors, ça te décharge, ça décharge ta conscience parce que tu te dis « <i>bon j'ai fait</i> » mais après est-ce que ça ne doit pas aller plus loin, quoi ? Est-ce qu'il n'y a pas quelque chose à trouver, je ne sais pas, je n'en sais rien mais pour trouver une solution à ce rythme binaire de la vie scolaire ? Je ne sais pas, je n'en sais rien...		enrôlement		

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
158	CPES	CPES : moi, je ne le vois que par la présence des CPE...	la CPES ne s'engage pas dans la réflexion proposée par le tuteur			
159	CPET	CPET : moi ça me semble important que	Le CPET insiste			
160	CPES	CPES : je ne vois que par la présence qui..	la CPES manifeste à nouveau son désaccord			
161	CPET	CPET : ouais mais elle n'y sera pas la présence jusqu'en juin, donc qu'est-ce qu'il est possible de faire ? je pense que c'est intéressant... vous allez vous réunir bientôt tu disais... peut-être que c'est un problème qui a des conséquences sur la qualité du service des AED, la façon de servir de la vie scolaire, la façon... ça descend jusqu'à l'internat quand les AED sont face à leurs élèves, qu'ils disent... alors c'est leur jeu aussi... quand ils disent « avec Dédé on peut, avec toi, on ne peut pas, machin »... ça, on le sait mais il y a quand même un manque de lecture homogène du service, au niveau des élèves. Ce qui peut engendrer ce qui se passe... ce qui s'est passé tout à l'heure... les cris, les machins	le CPET prend à sa charge l'analyse de la situation et de ses effets sur la qualité de la prise en charge des élèves	maintien de l'orientation + réduction des degrés de liberté		
162	CPES	CPES : ouais, ouais...	la CPES semble septique, résignée			
163	CPET	CPET : je ne sais pas, je ne sais pas, je pose la question...				
164	CPES	CPES : oui et puis tout est..., tout est lié, tout se fond, ça va en cascade				

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
165	CPET	CPET : oui alors que le diagnostic, tu le poses bien, quoi, tu vois bien cette vie scolaire bipolaire		contrôle de la frustration		
166	CPES	CPES : je le vois mais je n'arrive pas à... je ne vois pas par quel bout...				
167	CPET	CPET : alors, je n'ai pas dit que c'était possible ! (Rires). Mais ce qui viendrait à l'idée effectivement c'est que les postes soient plus recouverts, que ça se chevauche davantage...				
168	CPES	CPES : oui que ça se chevauche davantage, qu'on puisse avoir deux jours, qu'on tourne à trois en fait, qu'on puisse avoir deux jours par deux jours...				
169	CPET	CPET : après, imagine l'année prochaine dans une même configuration, tu sens déjà, tu vois déjà l'obstacle, comment on peut l'anticiper ? Est-ce que ça peut être aussi en déplaçant, en modifiant... imagine l'année prochaine dans le même contexte, aucun des trois CPE ne veut modifier son emploi du temps parce que tout le monde a ses contraintes. Donc tu te retrouves pareil. Est-ce que ce n'est pas dans l'emploi du temps des AED qu'il faut voir les choses, est-ce que c'est possible ? Je n'en sais rien, je ne sais pas		enrôlement + réduction des degrés de liberté		
170	CPES	CPES : dans l'emploi du temps des AED ?	la CPES semble septique			
171	CPET	CPET : ouais. Comment ils sont les emplois du temps des AED ? Apparemment il y a des AED du début, des AED de la fin de semaine		réduction des degrés de liberté		
172	CPES	CPES : pas forcément... Danielle fait dimanche soir et après elle revient, elle est là le lundi, elle revient le jeudi.				

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
173	CPET	CPET : ben ça peut se faire par eux, alors la transmission elle peut se faire par eux. C'est peut-être aussi dans cet accueil, dans cette formation, dans les missions qu'on leur donne « <i>vous serez l'âme de la vie scolaire...</i> »	Le CPE propose une piste de travail pour améliorer la cohérence du service	démonstration		
174	CPES	CPES : oui et dans le discours, en fait, c'est ça « <i>vous serez la colonne vertébrale de la vie scolaire</i> »				
175	CPET	CPET : non, mais en termes de voilà ce qui est important, « <i>ce qui nous fait défaut dans notre service, c'est que l'information elle se perd etc. Votre mission, ça sera de... etc</i> ». Tu parlais tout à l'heure d'enrichir leur activité, peut-être que ça en est une, ça, je ne sais pas.		démonstration		
176	CPES	CPES : après des outils... ben.. Nathalie avait développé le tableau de bord l'année dernière les AED ..pff...y'en a en début d'année qui m'ont dit « <i>ben c'est quoi les codes ?</i> ».				
177	CPET	CPET : ouais, ça n'a pas marché, ouais. Oui mais c'est la limite des outils, si personne ne s'en empare, ce ne sont pas de bons outils.		Contrôle de la frustration		
178	CPES	CPES : ouais... ou alors qu'ils ont choisi,... dans le lot, je pense qu'il y a un qui a choisi de ne pas s'en saisir				
179	CPET	CPET : oui, de boycotter...				
180	CPES	CPES : oui, et après pour le suivi des classes, il fait un peu l'anguille, à chaque fois que je le vois ben il finit à 13h45 donc du coup on se croise toujours...				

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
181	CPET	CPET : peut-être qu'il n'a pas bien compris non plus, parce qu'on ne lui a pas bien expliqué les enjeux de son travail.				
182	CPES	CPES : c'est le même qui ne répond pas à mes messages parenthèse (sourire).				
183		Le CPET rit				
184	CPET	CPET : c'est une erreur de casting, alors. Maintenant, je ne sais pas...				
185	CPES	CPES : il a été recommandé lui aussi...				
186	CPET	CPET : oui, c'est sûr, sur dix, parfois ça peut être comme ça.				
187	CPES	CPES : après moi, j'essaye aussi d'arrondir les angles en fait, quand je les sens remontés « <i>oui il y en a un qui, il y en a qui</i> »... voilà j'essaye aussi de les faire redescendre, en disant OK j'entends, voilà...				
188	CPET	CPET : tu arrives... tu viens résoudre un problème, qui est la conséquence en fait d'une mauvaise organisation... alors que si tu prends le début, ça va être plus efficace... plus long, et plus compliqué mais plus efficace... je ne sais pas		Contrôle de la frustration		
189	CPES	CPES : d'accord. Repartir dans le sens inverse ?				

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
190	CPET	CPET : ben oui, tu sais pourquoi ça ne va pas... les AED interprètent eux-mêmes le règlement intérieur, c'est ce qu'elle a dit tout à l'heure, alors il faut vérifier ce que cela veut dire. Ils ont chacun une façon d'utiliser Pronote... alors tout ça ce sont des sources de dysfonctionnement. Il y a des informations qui se transportent mal du début à la fin de la semaine, ça veut dire qu'il y en a qui n'ont pas intégré ou ne mettent pas d'importance sur le fait que ces informations-là sont importantes pour le fonctionnement du service et que donc ils appartiennent à ce service. Je pense qu'il faut rapporter à un moment donné... rappeler à quoi ça sert la vie scolaire, et qu'est-ce que c'est la mission d'AED et en partant de ça, de redonner l'importance des missions.	Le CPET prend à sa charge l'analyse du fonctionnement du service puis il indique ce qu'il conviendrait de faire	réduction des degrés de liberté	savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire	
191	CPES	CPES : oui mais sur quel espace je peux le faire ça ? Parce que du coup, pour les avoir ensemble c'est très compliqué...	La CPES exprime du septicisme sur la solution proposée, tout en s'engageant dans la réflexion			
192	CPET	CPET : ouais... tu as dit que vous les prenez parfois... c'est ce qui va se passer là, et puis vous leur rendez sur les journées administratives... par exemple		démonstration		
193	CPES	CPES oui mais alors là...				
194	CPET	CPET : Ou alors tu travailles avec ta petite équipe de fin de semaine sur ça		démonstration		

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
195	CPES	CPES : bah oui mais c'est pareil je vais travailler avec un bloc mais l'autre bloc n'aura pas...				
196	CPET	CPET : c'est Danielle qui est dans ton équipe, elle est aussi le lundi, peut-être que c'est cette mission là que tu dois lui confier.		démonstration		
197	CPES	CPES : oui mais...				
198	CPET	CPET : de rappeler à Madame B. lundi que... qu'il y a ça et ça... tu peux continuer à faire ton écrit et puis missionner Danielle « <i>voilà voyez Madame B. parce que je ne suis pas sûre qu'elle ait le temps de lire, en tout cas vous vous l'avez, retransmettez-lui</i> »... peut-être que c'est comme ça, je ne sais pas. Mais au moins là tu dépasse le simple « <i>j'ai envoyé mon mail, c'est bon, je suis clean</i> ». (rires)		démonstration		
199	CPES	CPES : j'appelle aussi, j'appelle...				
200	CPET	CPET : mais oui .. Mais tu vois.. et Danielle elle sait, et peut-être que ce n'est pas qu'à Perrine qu'il faut qu'elle en parle c'est peut-être aussi à ses autres collègues, et que les choses se fassent comme ça. L'intérêt c'est celui du service, c'est toujours pareil		signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche		
201	CPES	CPES : Là on a commencé...on leur a glissé... C'est Madame D. qui leur a glissé...Parce que donc les AED mangent ici donc elle, elle continue à travailler et on avait parlé le matin quand je suis arrivée des fameuses grilles de poste. Et on a émis l'idée dans notre échange que...En fait ils ont l'habitude de manger deux par deux. Et on a dit ben ça, si on voit tel poste tel poste tel poste, potentiellement ils ne vont plus pouvoir manger deux par deux donc...	La CPES change de sujet			

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
202	CPET	CPET : oui, c'est plutôt rare même d'ailleurs quand...				
203	CPES	CPES : ouais, ah ben... « ça, c'est pas fait encore ! » « C'était pas comme ça avant ! »				
204	CPET	CPET : ah... ben oui oui, là aussi, il faut...bien sûr				
205	CPES	CPES : donc il faut ménager un petit peu tout ce monde...				
206	CPET	CPET : ils bénéficient du fait qu'il n'y ait pas de grille de poste. Le jour où il y en a, ça veut dire que vous avez travaillé avec eux le fait que à tel endroit à tel moment il faut qu'il y ait telle personne, à tel endroit. Ce qui veut dire peut-être que le repas ensemble, il ne va pas pouvoir se faire. Mais ce n'est pas pour les embêter, c'est dans l'intérêt du service et l'intérêt du service et les obligations du service, d'assurer la sécurité des élèves.		signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche	savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire	
207	CPES	CP laisse : oui, ils vont l'entendre mais...				
208	CPET	CPET : elle l'a bien dit tout à l'heure Sarah, elle l'a bien dit... elle a parlé de sécurité. C'est quelque chose qui était... ça permet aussi de rappeler le travail, le point de départ.		signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche		
209	CPES	CPES : après je pense que... voilà je l'ai déjà évoqué... je pense qu'il y a une personne, c'est sa sixième année, je pense qu'elle est un peu au bout du bout, et moi je compte beaucoup sur ces nouvelles personnes qui arrivent				
210	CPET	CPET : donc tu comptes sur le départ de l'ancienne qui freine et de la nouvelle qui va arriver c'est ça ? (Rires)				
211	CPES	CPET				

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
212	CPET	CPES				
213	CPES	CPES : oui, un peu de... un regard nouveau fait. Et un dynamisme qu'on a toujours au début, et qu'au fil du temps on perd un peu, donc voilà. J'espère				
214	CPET	CPET : à voir, ouais...				
215	CPES	CPES : et puis là on va organiser le carnaval, donc je compte bien que la vie scolaire participe au carnaval. Je leur ai dit pourquoi est-ce qu'on ne trouverait pas un thème commun, pour fédérer un petit peu le truc, un thème vie scolaire ?				
216	CPET	CPET : Un dress code ?				
217	CPES	CPES : on verra tout ça, à la réunion. Mais bon j'ai l'impression qu'il y a plein de choses mais la réunion c'est fin mars, c'est loin, depuis septembre... je me dis l'année prochaine quand je vais arriver en poste, je pense que dès le début de l'année on essaiera de caler un calendrier...				
218	CPET	CPET : oui... mais bon tu as un temps de diagnostic d'abord tu ne peux pas le faire tout de suite. Mais là rien ne t'empêche de voir Danielle tout à l'heure et de lui dire « <i>voilà il faudrait que vous voyez Madame B. lundi pour lui dire ceci et cela</i> ». Et déjà tu résous un problème de circulation d'informations tout en investissant une AED d'une mission qui donne un peu d'épaisseur encore à son truc, et puis toi tu solidifies encore le service.		signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche puis démonstration	savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire	
219	CPES	CPES : ouais...				

Dyade 1- T2-Extrait 3- Séquence interactionnelle 5 « La culture du service vie scolaire »						
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)	Dimension des savoirs professionnels
220	CPET	CPET : après voilà, on est déjà en mars, mais on est aussi qu'en mars... avec des départs de collègues, avec plein de choses qui se sont passées puis toi qui est là, très peu de temps dans la semaine donc je pense que c'est normal qu'il y ait un peu cette inertie... ce n'est pas très grave		contrôle de la frustration		
221	CPES	CPES : ah oui, ce truc d'avoir les deux pieds dans... on a envie d'avancer, on a envie de... je me dis je pourrais faire ça ça... et...				
222	CPET	CPET : tu as vu ce que tu as fait déjà ? Non ?		contrôle de la frustration		
223	CPES	CPES : oui, oui, oui ! Mais je me dis on est vendredi après-midi... cette semaine, j'ai l'impression que j'ai fait une semaine à blanc, quoi. Mais j'ai fait des choses oui.				
224	CPET	CPET : parce que tu ne t'es pas encore posée pour te le dire, tout ce que tu avais fait.		contrôle de la frustration		
225	CPES	CPES : parce que cette semaine j'ai fait des choses que je ne fais pas habituellement... visite... après je me dis, hier soir j'ai géré les deux soucis de santé... ben... ça m'a mangé la soirée, je n'ai pas avancé sur autre chose mais en même temps je me dis bah j'ai quand même reçu des élèves du CVL, on a parlé du carnaval, on a choisi le thème, enfin le bal des internes, on va faire une soirée année 50.				

Annexe 71 Analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing, dyade 2

Tableau page suivante

DYADE 2-Extrait 1- T0-Séquence interactionnelle 3 « Le positionnement en tant que chef de service''

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
27	CPES	alors sur les entretiens que moi je devais faire que je vais devoir faire... je pense que ça va être surtout avec les anciens, parce qu'il y a un problème de positionnement de chef de service vis-à-vis des personnes qui sont là depuis longtemps et qu'ils n'entendent pas forcément une méthode de travail qui est différente. Là on est deux, ils étaient habitués à n'avoir qu'une CPE, donc oui, c'est sur ce point-là. Et donc quand j'en ai parlé au proviseur, quand j'ai fait cette proposition il a dit que c'était le plus... le plus judicieux.	La CPES identifie la question du positionnement en tant que chef de service comme enjeu de l'entretien professionnel		
28	CPET	Donc là, en fait quand tu es arrivée tout à l'heure, tu étais inquiète parce que tu as encore une situation où tu as été zappée ? Et c'est allé directement au niveau de la direction ?	question d'explicitation pour cerner ce qui fait problème		

DYADE 2-Extrait 1- T0-Séquence interactionnelle 3 « Le positionnement en tant que chef de service''

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
29	CPES	<p>Ben, ce n'est pas moi qui été zappée, en fait, ça été mon collègue. Lundi il y a eu un incident entre un élève et un AED. Un élève récalcitrant. Ils m'ont raconté, en fait mon collègue était dans la cour en train de tourner sur le temps du midi deux, et ils sont allés chercher le proviseur qui était en train de manger, pour lui parler de l'incident... enfin le même AED. Avec lequel j'ai eu un incident vendredi, qui m'a demandé de faire une mise à jour de la base Pro note... je lui ai expliqué calmement que la mise à jour de la base Pronote, tant qu'on n'avait pas la base siècle actualisée, on ne la ferait pas... il est allé voir le proviseur, pour demander la mise à jour de la base Pronote. Donc le proviseur me l'a renvoyé, il m'a appelée..., il m'a dit « il est revenu », j'ai dit « ben ouais » il m'a dit « ben faites ce que vous voulez ».. donc je lui ai réexpliqué qu'à un moment donné, ça n'était pas possible. Et c'est souvent cet AED-là, qui dysfonctionne. Après, j'ai appris il y a deux semaines, que, lui avant, il n'était que le mercredi en journée, en mi-temps. Et là, il est passé sur un temps plein donc du coup je pense qu'il y a eu la pression d'être le vendredi de bureau. Et erreur de ma part, on n'a pas fait une mise au point avec eux... parce que on ne s'est pas bien entendu avec mon collègue sur comment bien déterminer les fiches de poste, ce qu'on attendait d'eux, vu qu'on attendait la validation de la fiche de poste par le proviseur, on ne leur a présenté au final que la semaine dernière, la fiche de poste, trois semaines après la rentrée. Vu qu'il n'y avait pas de fiche de poste déterminé, en fait, donc on n'a pas pu expliciter de manière bien cadrée, de telle heure à telle heure vous êtes positionnés sur ça, vous devez être à tel endroit... parce que le fonctionnement change, vu que le CPE change, les attendus changent. Donc voilà et il est arrivé mardi, en train de s'énerver par rapport à l'incident et le proviseur il l'a envoyé bouler.</p>	<p>réponse développée de la CPES, qui s'engage dans l'échange La CPES évoque une difficulté professionnelle rencontrée avec l'un des AED, qui est dans une posture d'opposition à la CPES</p>		

DYADE 2-Extrait 1- T0-Séquence interactionnelle 3 « Le positionnement en tant que chef de service''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
30	CPET	Ce qu'on avait dit en entretien avec ton proviseur, donc ton proviseur est dans le soutien, déjà		signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche	
31	CPES	oui.			
32	CPET	Bon déjà, ça c'est un super point. Ensuite ce qu'on avait évalué lors de notre entretien, c'est qu'avec le collègue il y a une dimension difficile, délicate (rires), qui est que vous ne partagez pas les mêmes cultures professionnelles.		Contrôle frustration + signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche	
33	CPET	C'est ça			
34	CPES	donc ça, c'est une donnée. Donc il va falloir relire Machiavel (rires). Et si tu veux, vraiment occuper le positionnement dans un premier temps, où par rapport au service vie scolaire, tu es une référence, tu rassures et dans la gestion professionnelle des incidents, en fait, ce que j'entends, c'est qu'il y a un AED pour l'instant qui refuse l'autorité des nouveaux CPE...		signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche	
35	CPET	ce n'est pas qu'il la refuse mais il remet tout le temps tout en question...			
36	CPET	il remet tout en question... OK, il y a des tournures d'esprit comme ça... mais que pour le reste de l'équipe, a priori ils observent et même si vous n'avez pas été totalement cadrant, rassérénant,... bon ça aurait pu s'améliorer... mais ça tu le verras sur ton prochain poste l'année prochaine il n'y a pas de souci... effectivement un des enjeux, c'est d'avoir très rapidement l'emploi du temps global, que chacun connaisse le début et la fin de son service	Le CPET rassure la CPES sur sa prise de poste	contrôle de la frustration	

DYADE 2-Extrait 1- T0-Séquence interactionnelle 3 « Le positionnement en tant que chef de service''

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
37	CPES	ça c'était déjà déterminé en fait c'était comment... comment les missions sont réparties sur la journée, qui était pas déterminé			
38	CPET	d'accord après sur chaque journée il y a qui fait quoi, à quel moment. Donc ça, ça norme aussi l'espace, ça rassure les gens. Donc ça sur ton prochain poste, ce sont deux choses auxquelles il faudra t'atteler. Avec comment se passent les élections des délégués, déjà sur la semaine administrative on est au clair là-dessus, ce sont les points d'achoppement sur lesquels il faut absolument savoir répondre quoi, qu'est-ce qui se passe. Donc ça, je te dirais, ça n'est pas grave, l'aspect poste... maintenant les emplois du temps fonctionnent. Donc ça c'est un bon point.. L'aspect poste, c'est quelque chose que tu peux caler maintenant, on est en septembre ça n'est pas une vacance de gestion de management ça, c'est une amélioration que tu vas pouvoir apporter. On est sur la fin du premier mois d'essai des contrats AED. À un moment donné, rien n'empêche de faire un petit entretien de check-up de fin de mois d'essai, pas forcément d'une façon descendante mais sur « ben on fait le bilan, fonctionnement du service, de l'équipe et puis fonctionnement individuel ». À un moment donné, est-ce qu'il n'est pas possible de questionner cet AED sur « pourquoi tu contestes tout, qu'est-ce qui, à la fin des fins, pose problème ? Et qu'est-ce qui ne va pas ? ». Alors je ne sais pas si tu les tutoies ou si tu les vouvoies...		démonstration	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
39	CPES	je les vouvoie.			

40	CPET	<p>Bon je dirais qu'il n'y a pas forcément de règles là-dessus, c'est chacun qui se le sent. Maintenant comme c'est un personnel masculin, le dialogue franco, ça peut être payant... comme ça peut foirer. Mais a priori sur quelqu'un qui est insécure comme ça, et qui remet tout en cause... »bon, ben, qu'est-ce qui ne va pas ? ». A un moment donné, on joue cartes sur table, « <i>pour l'amélioration du fonctionnement, moi j'ai besoin de savoir en tant que responsable de l'organisation du service, qu'est-ce qui ne va pas quels sont les grands sujets de problème dans notre fonctionnement de début d'année ?</i> ». Mais tu précises « <i>à condition qu'on puisse avoir un dialogue positif et sans mise en cause ni de l'un ni de l'autre, en termes de personnes</i> ». Si tu t'aperçois dans l'entretien que ça part sur de la mise en cause de personnes, à ce moment-là, eh bien on arrête l'entretien et tu peux proposer un entretien en présence du chef d'établissement. On est sur la période d'essai ...incompatibilité de travail entre personnes... « écoutez si ça n'est pas possible, on peut arrêter là aussi, voire faire un recrutement ». Donc « si au contraire, j'ai des choses à entendre, je suis disponible pour les entendre ». On peut améliorer des choses, on n'a pas la vérité infuse, on travaille en équipe, on doit être collègue, et on doit pouvoir trouver de l'épanouissement dans son travail. Donc s'il y a vraiment des éléments de fonctionnement et d'amélioration, à ce moment-là on les entend, et on essaie de trouver des solutions ensemble, et de les construire ensemble mais si c'est juste une question de personnes, et bien, pointons qu'il s'agit d'une question de personnes et si c'est pas possible, désolé, mais là il faut que ça passe à autre chose parce que on a des jeunes... on a des jeunes dont il faut qu'on s'occupe. Et on a un fonctionnement d'équipe qu'il faut construire. Et là-dessus il faut en appeler à la responsabilité de la personne. On doit agir en tant que professionnel et pas uniquement sur ses représentations, ses animosités. A un moment donné, en tant que professionnel, on a le droit d'exprimer des choses qui ne nous vont pas, à condition que ce soient des arguments. Histoire de sortir de l'affect.</p>	<p>Le CPET explique à la CPE comment s'y prendre pour dépasser la situation de blocage avec cet AED. La CPES écoute attentivement et prend des notes</p>	<p>signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche réduction des degrés de liberté</p>	<p>savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien</p>
41	CPES	<p>OK. On va voir... (rires). Mais après, vendredi, je lui ai trouvé une solution... parce qu'en fait vendredi ce qui l'angoissait c'est que les élèves qu'il n'avait pas sur Pronote il les notait sur des papiers différents, « et si ce n'était pas actualisé la semaine prochaine, qu'on allait pas savoir ». Donc j'ai pris une des trames des profs absents qu'on a lundi mardi mercredi, j'ai effacé professeur, j'ai mis élève à la place, et je lui ai dit « <i>pour les élèves qu'on n'a pas sur Pronote, on les note ici</i> ». On fait sur cette</p>	<p>La CPES ne ratifie pas la proposition du tuteur et explique comment elle s'est sortie de cette situation, de manière pragmatique</p>		

DYADE 2-Extrait 1- T0-Séquence interactionnelle 3 « Le positionnement en tant que chef de service''

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
		feuille pour cette semaine, ça va être mis à jour, on attend la rentrée des mentions et des BTS, mais il y a toujours une façon de procéder. Ça a un peu calmé le truc. Après je pense que le souci qu'il y a eu sur l'incident de mardi c'est que ça a été le deuxième incident, et qu'on avait toujours pas posé de sanction avec le chef, parce qu'on attendait d'avoir un entretien avec l'élève, entre-temps l'élève a disparu... et quand il est revenu... deuxième incident avec le même surveillant !			

DYADE 2- Extrait 3- T2-Séquence interactionnelle 3 « On a besoin de ces moments d'humanité »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES-action CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
1	CPET	D'accord. Donc bon. Est-ce que tu ..pendant l'entretien, tu as l'impression que tu été entendue par. j'ai oublié son prénom...	Pose une question pour engager la CPES dans retour réflexif sur l'entretien	enrôlement	
2	CPES	Pierre.			
3	CPET	...Pierre. Dans toutes les phases de l'entretien ? Est-ce que tu pouvais entendre ce qu'il te renvoyait ? Et est-ce que tu penses que tu étais suffisamment à l'écoute de sa pensée qu'il essayait de dérouler ?		Signalisation des caractéristiques déterminantes	
4	CPES	Je pense que oui suffisamment à l'écoute. Après entendue sur toutes les phases, pas spécialement mais après je sais que c'est un point de Pierre... Il est comme ça. J'ai la sensation que dès qu'on lui demande quelque chose il va tout le temps à la justification alors que ça ne nécessite pas par moment. C'est quelqu'un qui a tout le temps envie de bien faire...vraiment...donc qui....Je ne sais pas comment l'expliquer mais. Par moments j'ai essayé de lui expliquer quelque chose il est resté sur sa pensée alors qu'en fait ce n'était pas du tout ce que j'étais en train d'essayer de lui amener et il est focalisé sur quelque chose parce qu'il a tellement cette envie et ce besoin de bien faire les choses qui...Je ne sais pas si les....si il arrive à prendre suffisamment de recul sur la chose qu'on est en train de lui amener... Parce qu'en soit j'ai fait.... Pour moi j'ai pas fait de reproche au contraire mais j'ai la sensation qu'il a pris certaines choses comme des reproches et qu'il a senti la nécessité d'aller sur une phase de justification. Je ne sais pas si ... (ton interrogatif)	CPES développe son argumentation		

DYADE 2- Extrait 3- T2-Séquence interactionnelle 3 « On a besoin de ces moments d'humanité »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES-action CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
5	CPET	Oui j'ai eu ce sentiment là aussi . Alors comment on fait dans un entretien pour accueillir ...accueillir cette inquiétude, et ce besoin de signes de reconnaissance ? De façon à arriver à faire passer en fait....Ben oui a priori tu y es bien arrivée. Parce que Pierre est bienveillant et qu'il a envie.. <i>"Ça s'est super bien passé, on a une bonne équipe, ouverts à la discussion. Pas trop de suggestion on réagit vite sinon"</i> on sentait que d'entrée de jeu il y avait une l'envie de bien faire.		confirmation- Invite la CPES à entrer dans une analyse réflexive- enrôlement	
6	CPES	Oui .	CPES ne répond pas à la question et n'entre pas dans la réflexion proposée		
7	CPET	C'est clair et net. Maintenant il y a aussi ce besoin pour son profil de personnes...			
8	CPES	La CPES coupe la parole au CPET : D'être rassuré ...	CPES identifie l'objet de l'intervention du tuteur		
9	CPET	D'être rassuré.... D'avoir des signaux de reconnaissance sur ce qui marche bien et qu'est-ce qui est positif dans ce qu'il apporte au service, si tu veux et dans aussi le plaisir de travailler ensemble .		Signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs (à la posture dans le) au management d'une équipe
10	CPES	Oui.	Écoute attentivement et regarde le CPET		

DYADE 2- Extrait 3- T2-Séquence interactionnelle 3 « On a besoin de ces moments d'humanité »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES-action CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
11	CPET	Et c'est important que ces signaux soient dit dans ces entretiens-là.		Signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs (à la posture dans le) au management d'une équipe
12	CPES	D'accord .	Signe de compréhension		
13	CPET	Vous êtes tous les deux et ça c'est très important sur le coaching des AED. « <i>Il y a des choses que vous faites bien et ça il faut continuer comme ça</i> ».		Signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs (à la posture dans le) au management d'une équipe
14	CPES	Oui, ça je l'ai un peu négligé du coup .	Prise de conscience		
15	CPET	Sur cet aspect-là, c'est très important.		Signalisation des caractéristiques déterminantes	
16	CPES	La CPES prend des notes sur son cahier			
17	CPET	Et après donc c'est la règle de l'exercice aussi. ...		Signalisation des caractéristiques déterminantes	

DYADE 2- Extrait 3- T2-Séquence interactionnelle 3 « On a besoin de ces moments d'humanité »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES-action CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
		Je trouve que c'est bien parce que t'as amené plein de sujets. Il est très important d'épuiser un sujet.		Contrôle de la frustration	Savoirs professionnels procéduraux relatifs à la conduite de l'entretien
18	CPES	Ok .			
19	CPET	Et de laisser le temps dans l'entretien, si tu veux par des échanges mais peut être un peu plus souples et d'avoir une dimension d'écoute un peu plus étendue .		Signalisation des caractéristiques déterminantes	
20	CPES	La CPES prend des notes			
21	CPES	Ok.	La CPES écoute		
22	CPET	Que la personne ait le sentiment d'avoir été entendue. Ça je crois que c'est un des enjeux de notre époque et c'est un des enjeux de nos services. On est dans l'urgence en permanence. On a besoin de ces moments d'humanité en fait où on va se rencontrer et prendre le temps de poser des choses .		Signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels procéduraux relatifs à la conduite de l'entretien
23	CPES	Ok .			

DYADE 2- Extrait 3- T2-Séquence interactionnelle 3 « On a besoin de ces moments d'humanité »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES-action CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
24	CPET	Alors quand tu vois évidemment qu'il est temps de passer à autre chose on passe à autre chose. Maintenant quand la personne comme c'était le cas là, cherche des mots, cherche une idée, attention à ne pas passer à côté d'une idée parce qu'on a enchaîné sur un autre truc . Et il y a des moments aussi où vous étiez finalement en train de parler tous les deux en même temps sur des trucs un peu différents. Et c'est ces moments-là qu'il faut que tu arrives à opérer pour ne pas passer à côté et essayer de gagner en efficacité sur à la fois l'écoute la transition et puis le fait de..si tu veux...de ne pas donner l'impression à l'autre que finalement il n'a pas pu exprimer la totalité de sa pensée.		démonstration	Savoirs professionnels procéduraux relatifs à la conduite de l'entretien
25	CPES	A nouveau, la CPES prend des notes.			
26	CPET	Ok, ça marche .	La CPES écoute et manifeste sa compréhension		
27	CPET	Voilà. Sinon on est sur un entretien qui dégage pas mal de positif . Le fait que les AED, en tout cas de ce qui nous est dit là, après faut voir les autres personnes de l'équipe, ont essayé d'entendre vos demandes de responsables de service.		Contrôle de la frustration	

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
31	CPET	1. Sur l'écoute, il y a encore une marge de progression. Donc qui passe par le fait de te faire confiance, à toi-même, sur la capacité à mettre de côté un argument que tu veux faire passer pour être vraiment dans certains moments de l'entretien plus dans l'écoute de ce que l'autre essaye de te transmettre comme idée et je crois que par rapport à quelqu'un, un profil comme celui de Jérôme, ce qui est déterminant c'est deux choses. Un, c'est que tu lui as renvoyé du positif sur ce qu'il fait bien. La dernière fois, je n'avais pas constaté tu vois cette ouverture on va dire. Donc ça je trouve que c'est important. Et la deuxième chose c'est être à l'écoute de ce que lui il veut apporter mais cependant..... j'ai relevé un moment où Jérôme te dit « <i>l'an dernier j'ai essayé de faire comme ça on m'a traité de casse-couille, j'ai du mal à comprendre,</i> » et dans ces moments-là, tu rembrayes sur « non mais il faudrait qu'on circule dans les couloirs. »	discours argumentatif/ la CPES écoute et prend des notes sur son cahier	signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
32	CPES	2. Ok, d'accord	La CPES sourit et semble comprendre la contradiction pointée par le CPET ; elle prend des notes		
33		Le CPET éclate de rire.			
34	CPET	3. il me semble que dans ces moments-là, c'est très important...			
35	CPES	4. de le rassurer ?			

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
36	CPET	5. de lui faire déjà reformuler ce qu'il entend par « <i>non mais l'an dernier j'ai essayé de faire comme ça</i> » « concrètement qu'est-ce que tu as essayé qu'est-ce que vous avez essayé ? ». Et « <i>casse-couilles, je ne comprends pas, qu'on me traite de casse-couille, alors que je fais ça, j'ai l'impression que ça fait partie de mon boulot, que normalement j'ai raison de le faire mais Kevin il m'agace un petit peu parce qu'il fait totalement différemment, alors je l'explique parce que moi je suis un vieux...</i> » c'est ce que c'est ce qu'il nous dit (rires). « <i>Je suis un vieux, j'ai vécu à l'internat, je n'avais pas de portable donc c'est tout à fait logique, donc en fait je ne les comprends pas les jeunes</i> ». Mais l'entretien, ce qui ressort quand même c'est que les gamins ils sont très bruyants au self, ils font un petit peu ce qu'ils veulent comme ils veulent, et puis au niveau de l'équipe ce n'est pas très harmonisé et ça par contre il a une lucidité énorme... c'est que dans une équipe où on ne boxe pas dans le même sens, c'est galère, on s'y épuise, on s'y épuise énormément.	discours explicatif	signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
37	CPES	6. parce que l'année dernière il l'a vécu...			
38	CPET	7. et en plus la difficulté qu'il pointe au début de l'entretien c'est « <i>oui pour moi ça été on va dire...</i> » « <i>pour moi ça a été on va dire...</i> » il ne développe pas... « <i>pour moi d'entrée de jeu ça été...</i> » alors on lui demande « <i>alors il y a un truc qui n'a pas été ?</i> ». Bon il nous donne des indices quand même il dit « <i>il y a deux CPE c'est difficile, parce qu'il y a deux pensées différentes</i> », ça va loin quand même	La CPES écoute mais a arrêté de noter	réduction des degrés de liberté	
39	CPES	8. ah oui oui mais ça...	La CPES acquiesce aux propos du CPET		

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
40	CPET	9. et a priori... il dit comme s'il était complexé « <i>moi je n'ai même pas le bac</i> »... et dans l'analyse des situations, je trouve qu'il a une grande lucidité, qu'il est très pertinent sur plein de choses. Donc c'est quelqu'un de très riche, humainement parlant de très intéressant, je crois, et « <i>deux pensées différentes c'est difficile</i> ».		réduction des degrés de liberté	
41	CPET	Alors, pourquoi à ton avis deux pensées différentes, c'est difficile ?		enrôlement	
42	CPES	10. Parce qu'il faut jongler avec les deux, pour...	La CPES réfléchit un peu avant de répondre, réponse hésitante, peu développée		
43	CPET	11. pour un AED, pourquoi c'est difficile ?			
44	CPES	12. parce que je pense qu'ils ont le début de semaine qui fonctionne d'une certaine façon, la fin de la semaine qui fonctionne d'une autre... ça reste les mêmes élèves, ça reste le même établissement...			
45	CPET	13. d'accord. Mais dans la relation CPE, qu'est-ce qui est difficile ?		réduction des degrés de liberté	
46	CPES	14. ben ils ne vont peut-être pas nous solliciter pour les mêmes choses... je ne sais pas	réponse hésitante, peu développée		
47	CPET	15. alors ça peut être une conséquence mais dans le sentiment de « <i>c'est difficile parce qu'on a deux pensées différentes</i> »... tu as été assistante d'éducation... si je t'avais mis, à l'époque, deux CPE qui pensent différemment, pourquoi cela aurait été difficile ?			

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
48	CPES	16. ben parce qu'on ne sait jamais quoi faire...	réponse hésitante, peu développée		
49	CPET	17. ben oui... (rires). Et donc quelque part par rapport à Jérôme, que tu décrivais comme dur, comme difficile à manier, insaisissable et compagnie... ben qu'est-ce que ça nous renvoie sur son comportement?... finalement est-ce que ce n'était pas la conséquence d'un état de fait qu'il constatait...	Guide vers des éléments de compréhension de la posture de l'AED	signalisation des caractéristiques déterminantes	
50	CPES	18. Si..si..si	La CPES écoute attentivement et acquiesce aux propos du CPET		
51	CPET	19. à savoir... comme je ne sais pas sur quel pied danser, ben je fais mon Jérôme, insaisissable...		réduction des degrés de liberté	
52	CPES	20. si, très certainement.			
53	CPET	21. Et c'est intéressant si tu transposes ça à tous ces gamins qui dysfonctionnent en classe, qui décrochent... est-ce qu'ils n'ont pas cette façon de décrocher, de ne pas entrer en connivence avec le système ou le fonctionnement de l'école parce que justement ils ne comprennent pas le fonctionnement et deuxièmement ils ne sont pas à l'aise parce que justement ce sont des pensées différentes.			savoirs professionnels relatifs à l'adolescence
54	CPET	Or au départ, je n'ai pas le sentiment, je ne sais pas si tu partages cette analyse-là, je n'ai pas le sentiment que Jérôme soit quelqu'un qui n'ait pas envie de bien faire son travail...		réduction des degrés de liberté	
55	CPES	22. ah non pas du tout !			

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
56	CPET	23. c'est quelqu'un je pense, d'assez consciencieux. Mais simplement, tu le décrivais comme insaisissable, je crois qu'il nous a donné la clé...			
57	CPET	24. ah oui oui...			
58	CPES	25. <i>« j'ai été confronté à deux pensées différentes, je ne savais pas sur quel pied danser et du coup je me suis mis en sécurité... »</i>			savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
59	CPET	26. mais je pense que ce qui a aussi permis cela.. je sais que moi j'ai pris le temps de bien expliciter mes demandes et que du coup, moi maintenant, je n'ai plus aucun souci. Dès qu'il y a quelque chose qui l'embête, il vient directement me le faire remonter alors qu'avant c'étaient plus des plaintes en mode bruit de couloir.	discours réflexif		
60	CPET	27. d'accord			

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
61	CPES	28. moi maintenant par exemple Kevin... hier après-midi il m'a dit « quand vous avez cinq minutes est-ce qu'on peut se voir il faut que je vous parle de quelque chose. Il est venu il nous a expliqué le problème et on lui a dit bon ben on le prend en charge... » Moi Kevin je ne le vois jamais pratiquement parce que le mercredi quand je passe, je passe surtout sur le temps du self et c'est le jeudi soir surtout que je passe sur le temps d'études donc c'est la soirée de Jean quand je passe le temps d'études. Je ne sais vraiment comment il travaille donc j'ai demandé à Jérôme il m'a dit ben oui il dysfonctionne. Donc je lui ai dit « ben <i>il faut le voir alors il ne faut pas attendre !</i> » Et après avoir discuté avec lui, et après avoir compris que pour lui c'était compliqué d'avoir deux façons de fonctionner, je comprends tout à fait sa réaction d'être sur la défensive, c'était totalement légitime.	discours réflexif		
62	CPET	29. Voilà. donc ça, c'est une évolution très intéressante, tu vois, qui te permet de développer une compétence d'analyse, une prise de recul et puis de développer aussi dans les entretiens quelque chose de fondamental c'est l'écoute de l'autre, de son besoin professionnel. Et ça par rapport au boulot de CPE c'est fondamental, c'est...		contrôle de la frustration +signalisation caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
63	CPES	30. une base...			

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
64	CPET	31. ...c'est une base que ce soit à l'égard de tes adultes, des adultes, de tes collaborateurs qu'ils soient enseignants ou qu'ils soient AED ou des gamins pour lesquels on n'a pas de solution, on sait pas et compagnie... si tu as compris ce truc-là, tu as une clé pour aller un petit peu plus loin pour aller sur comment on les raccroche. Et un gamin qui décroche par rapport à l'école, un surveillant qui se met en sécurité ou entre parenthèses, qui développe des dysfonctionnements, les trois quarts du temps c'est par manque d'explicitation sur ce qui est attendu. Alors je te livre comme ça, parce que c'est très important dans notre métier de CPE d'éviter de se braquer, d'accord, parce que des moments où on ne se comprend pas, il y en a plein, ça fait partie de la communication...		signalisation des caractéristiques déterminantes	ficelle de métier
65	CPES	32. oui oui			
66	CPET	33.une communication ratée, pour le coup c'est un message qui n'est pas transmis ni compris, il y a des implicites.		signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
67	CPET	33. Et si tu creuses ça et développes des compétences sur comment on va chercher à décoder et on va arriver à décoder cette implicite-là, qui se cache derrière les mots, je pense que là tu vas développer un pan entier de boulot très intéressant.		signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
68	CPES	34. OK.			
69	CPET	35. et ça va encore plus te libérer dans ton exercice professionnel et te permettre encore plus un rayonnement, que par ailleurs je sens, effectivement depuis quelques mois, ça y est, tu commences à avoir ta place...		contrôle de la frustration	

DYADE 2- Extrait 3- T2 Séquence interactionnelle 2 « Dans notre métier de CPE, c'est très important de ne pas se braquer''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
70	CPES	36. oui, petit à petit...			
71	CPET	37. donc ça, c'est très très bien.		contrôle de la frustration	

Annexe 72 Extraits de l'analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing, dyade 4

Tableau page suivante

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
14	CPES	1. Voilà, ce que je trouvais intéressant, comme objectif de l'entretien, c'était vraiment de transposer tous les compétences qu'elle a acquises, dans son projet professionnel. Chose que je n'avais pas intégrée (rires). Je ne pense pas que ma collègue l'ai fait sur cet axe-là, je ne comprenais pas très bien... en fait. Parce que moi, en tant qu'AED, j'ai eu affaire à cette fiche d'auto évaluation, mais je n'ai jamais passé d'entretien. Et du coup je ne comprenais pas l'objectif...			
15	CPET	2. alors, ça a deux objectifs en fait, cette fiche d'auto évaluation. D'abord pour leur rappeler les compétences, quelles sont les compétences attendues dans un service de vie scolaire. Cela nous a permis de parler du règlement intérieur, où est-ce que l'on trouve le règlement, « je ne connais pas bien les droits et devoirs des élèves, mais où est-ce que ça se trouve » elle cherche... et tout d'un coup « ah oui, dans le carnet de correspondance » et de se dire voilà je sais que maintenant elle va le regarder. Et qu'elle sera peut-être plus à l'aise avec ça. Donc rappeler les compétences, un. Deux, l'aider dans une progression. Par contre c'est quelque chose qu'on fait avec tous les AED ici.	discours explicatif ; la CPET explique la finalité de la grille d'auto-évaluation	signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
16	CPES	3. Un voilà, c'est quelque chose que je voulais te demander, c'était un projet spécifique			
17	CPET	4. non, on fait ça avec tout le monde, on essaie de les voir au minimum deux fois, c'est le minimum, et toujours trois fois avec une évaluation terminale, une auto évaluation terminale. Donc cette grille-là, elle est un peu particulière, je ne l'avais pas encore donnée à mes AED celle-là, parce que j'ai appuyé aussi sur des choses dont je voulais qu'on parle, je voulais voir où elle en était. Après les AED, oui, on fait une progression, et on les prévient. Et je dois te dire qu'en janvier on va faire passer des entretiens à quelques AED qui vont être un peu plus raides...	La CPET explicite sa démarche de travail relative aux entretiens professionnels	démonstration	
18	CPES	5. c'est ce que je voulais te demander à chaque fois tu as une...			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
19	CPET	6. plus raides... on va leur dire sur telle compétence, telles compétence et telle compétence, d'ici le troisième trimestre, s'il n'y a pas une évolution, on ne les reprendra pas.	La CPET explicite sa démarche de travail relative aux entretiens professionnels	démonstration	
20	CPES	7. D'accord			
21	CPET	8. ça va être posé comme ça, notamment sur l'absentéisme, sur l'assiduité, la ponctualité. Certains on va leur leur dire « là, c'est tout clair ». C'est terminé on ne les renouvellera pas. D'autres, ils ont des problèmes de positionnement en tant qu'AED, pareil. Et d'autres sur... comment dire... nous AED ils ont une vision des tâches « ma tâche », ils n'ont pas une vision de toutes les tâches du service, et certains n'arrivent toujours pas à entrer dans « tiens, là il y a un manque,. OK je vais voir, en fonction du poste où je suis, est-ce que je peux y aller ou pas, est-ce que je vais aider mon collègue ou est-ce que non, je reste à ma place, je fais mon taf et puis c'est tout ». Cette vision-là, qui est très individualiste, et pas une vision d'équipe du poste, on les a déjà repris là-dessus, plusieurs fois. Et là on va faire par contre un entretien en disant voilà, si sur telle compétence, telle compétence, telle compétence il n'y a pas d'amélioration, c'est terminé à la fin de l'année, tu vas chercher ailleurs ça c'est sûr, on l'a fait l'an dernier, et il y en a trois qu'on n'a pas repris.	La CPET explicite sa démarche de travail relative aux entretiens professionnels	démonstration	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
22	CPES	9. D'accord. Et ça vous le faites individuellement ?			
23	CPET	10. Alors on est tous les trois			
24	CPES	11. d'accord, vous êtes tous les trois à ce moment-là ?			
25	CPET	12. Oui, on est tous les trois, et on prend du temps des AED.			
26	CPES	13. Et c'est pas 30 minutes alors ?			
27	CPET	14. Ah, si ça peut être entre 15 minutes et 30 minutes.			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
28	CPES	15. Jamais plus de 30 minutes ?			
29	CPET	16. Ben après au-delà de 30 minutes... si tu vois ce qui nous attend derrière la porte... mais c'est déjà pas mal. Parce que on a quand même...			
30	CPES	17. vous avez combien d'AED ?			
31	CPET	18. Alors, je réfléchis parce qu'il y a des ETP, des quotités de services qui ont bougé au... alors on a 8,75 équivalent temps plein, en fait. Ça nous fait une équipe de 12 AED.			
32	CPES	19. Et donc ça vous les commencez en janvier, et après vous faites un bilan ?	Demande de précisions		
33	CPET	Voilà. Alors c'est simple, avec les AED, à chaque fois qu'il y a un problème, avec un élève, entre eux, avec un adulte, ou un souci particulier, il est vu de suite, dans la foulée. Dans l'heure qui suit, il est vu. Donc si on n'est pas là tous les trois, on se réunit à deux CPE, trois si on est tous les trois, rarement tout seul... on essaie toujours... on a la chance d'être une équipe, donc on en profite. Tout est repris, tout dysfonctionnement, de suite et repris dans l'heure qui suit. Et quand c'est très grave, parce que ça peut arriver, là on dit « là c'est trop grave, on va ensemble à la direction ».	Discours explicatif, la CPET donne à voir la démarche de régulation au sein de l'équipe vie scolaire	démonstration	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
34	CPES	21. Et quand tu dis c'est trop grave, c'est avec un élève c'est avec un assistant d'éducation ?			
35	CPET	22. Par exemple la semaine dernière, avec un surveillant qui est là depuis un an et demi,... ils sont soumis à rude épreuve en ce moment, les élèves sont très pénibles... il a pétié un plomb, il a insulté l'élève, c'est allé assez loin, des insultes graves... il a failli se battre avec, il a commencé à l'attraper, à le soulever... enfin bon... il a perdu son sang-froid, totalement.	La CPET donne un exemple pour illustrer sa démarche de travail	démonstration	
36	CPES	23. Et il est là ? Il a réussi à revenir le lendemain ?			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
37	CPET	24. Ah oui, lui, il va très bien lui. Mais on a remis les choses au clair, avec l'élève, il y a eu une médiation, un entretien qui a été fait, il a présenté ses excuses. Alors moi je n'étais pas là quand ça s'est passé,... je pense que le chef d'établissement hésite à mettre un blâme, mais ça mérite un blâme. Moi, je l'ai demandé, j'ai demandé le blâme. Je ne sais pas si ça sera fait ou pas.	La CPET donne un exemple pour illustrer sa démarche de travail	démonstration	
38	CPES	25. D'accord. Donc ça t'arrive de les recevoir avec le chef d'établissement ?	Demande de précisions		
39	CPET	26. Quand c'est grave, oui.			
40	CPES	27. Et j'ai une autre question... concernant cette fiche, tu l'as déjà présentée à des AED ?	La CPES pose des questions pour conduire la CPET à expliciter sa démarche de travail		
41	CPET	28. Pas celle-là			
42	CPES	29. pas celle-là, une autre ?			
43	CPET	1. Oui.			
44	CPES	2. D'accord. Est-ce qu'elle était toujours remplie ou pas, quand ils arrivaient en entretien ?	Demande de précisions		
45	CPET	3. Oui, tout le temps			
46	CPES	4. ils ont toujours joué le jeu ?			
47	CPET	5. Oui.			
48	CPES	6. Très bien. Et comment tu leur présentais ?			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
49	CPET	7. Ben pareil. C'est une fiche en général, qu'on leur donne à l'avance, en leur disant que la semaine suivante ou dans les 15 jours à venir il va y avoir des entretiens. Donc on leur donne une fiche d'auto évaluation, ils ont des casiers chacun, on leur demande de la préparer et de la laisser dans le casier et que dès qu'on peut les voir, on les voit, avec la fiche d'auto évaluation.	Discours explicatif, la CPET explicite la préparation des entretiens professionnels avec les AED	démonstration	savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
50	CPES	8. D'accord. Parce que nous, c'est présenté le cas de deux personnes qui ont refusé de la remplir.			
51	CPET	9. Ah bon ? Pourquoi ?		enrôlement	
52	CPES	10. Bah justement, tu vois... eux ils ont prétexté le fait qu'ils avaient peur d'être jugés en fait, à travers cette fiche d'auto évaluation...	Explique une difficulté rencontrée dans son établissement		
53	CPET	11. Jugés ?...			
54	CPES	12. donc nous, ils ont refusé de la remplir, c'est pour ça que je te demandais comment tu l'as présentée...			
55	CPET	13. alors là, franchement naturellement... être jugé... c'est-à-dire qu'on est là pour les accompagner, on n'est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner...		signalement des caractéristiques déterminantes de la tâche	
	CPES	alors ils n'ont pas pris dans ce sens-là... moi je n'étais pas là, c'est ma collègue qui a géré ça, mais ce matin c'est ce qu'ils m'ont dit, je leur ai demandé pourquoi ils ne l'avaient pas remplie			
56	CPET	14. alors, je ne sais pas...du coup, comment cela leur a été présenté...			
57	CPES	15. c'est pour ça que je te demandais comment toi tu leur présentais pour savoir...			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
58	CPET	16. alors là, comme j'ai fait pour Nasreen, alors là tout simplement, « voilà vous allez recevoir des fiches d'auto évaluation, dans le cadre des entretiens qui vous sont proposés tous les trimestres ».			
59	CPES	17. Tu appuies sur la valorisation...			
60	CPET	18. alors, sur la fiche, c'est expliqué quand même... je ne l'ai pas sous les yeux... mais tout est expliqué, tout est dit, que c'est pour évaluer la compétence par rapport aux compétences attendues, que c'est un outil de travail... tout est noté dessus... ce n'est pas une fiche qui est donnée comme ça, si tu le...	Discours explicatif, la CPET explicite la préparation des entretiens professionnels avec les AED	démonstration	
61	CPES	19. d'accord. Je pense que c'est l'erreur qui a été faite...			
62	CPET	20. je te montrerai, je n'en ai pas sous la main			
63	CPES	21. je pense que c'est l'erreur qui a été faite chez nous			
64	CPET	22. et que c'est vraiment un outil, un support de travail d'accompagnement, dans l'acquisition des compétences. Par contre il y a bien écrit dessus qu'elle nous permet aussi de renouveler ou pas un AED, d'accompagner un service civique dans son projet professionnel. Il y a des choses comme ça qui sont notées, mais c'est clair, c'est clair		signalement des caractéristiques déterminantes de la tâche	savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
65	CPES	23. il y a quelque chose d'expliqué, il y a l'en-tête explicatif ?	La CPES pose des questions pour conduire la CPET à expliciter sa démarche de travail		
66	CPET	24. Oui, tout à fait ces explications apparaissent.			
67	CPES	25. D'accord ce n'est pas le cas de celles qui ont été distribuées au collègue.			
68	CPET	26. Il faudrait que tu me les montres, ces fiche quand même. Parce que du coup ça m'inquiète un peu, parce que je me dis comment... qu'est-ce qu'on leur demande aux AED ?			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
69	CPES	27. Je te les montrerai, ça m'a assez... alors il y a autorité... il y a des questions un peu similaires à celles qu'il y avait dans les tiennes...			
70	CPET	28. d'accord... par contre c'est le mot juger...			
71	CPES	29. il y a une AED qui est venue me voir ce matin, et qui est en arrêt maladie depuis qu'elle a fait son entretien la semaine dernière			
72	CPET	30. ah oui... parce que c'est quand même pas le but...			
73	CPES	1. et elle me demandait... quel était l'objectif de ces entretiens...			
74	CPET	2. et l'entretien, il a été amené à l'équipe, avec toi ?			
75	CPES	3. Non.			
76	CPET	D'accord. Donc on ne sait pas de quoi on parle, en fait	La CPET pointe la difficulté à laquelle la CPES a été confrontée	réduction des degrés de liberté	
77	CPES	5. c'est pour ça, c'est pour ça que je veux juste savoir quelle était la technique que tu utilises. Et qu'est-ce que tu dis pour arriver à la rassurer, parce que du coup elle m'as dit qu'elle souhaitait changer de métier.	La CPES pose des questions pour conduire la CPET à expliciter sa démarche de travail		
78	CPET	Je pense que l'entretien a dû être peut-être... peut-être que certains se sont sentis jugés, pendant l'entretien, parce que ce terme, il est fort quand même.	La CPET prend à sa charge l'analyse de la situation	réduction des degrés de liberté	
79	CPES	Oui voilà... c'était pour savoir comment...			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
80	CPET	si tu veux... en fait, tu pointes du doigt des dysfonctionnements avec quelqu'un. D'accord ? Voilà. Mais tu essayes d'apporter des solutions, tu essayes d'accompagner pour que le jeune progresse, pour que le surveillant progresse dans le cadre des missions qui lui sont confiées. Et c'est là que tu deviens bienveillant, tu ne juges pas. Parce que tu dis « OK, tu sais pas faire ça » ou alors « ça ça ne va pas », là ça pêche pour telle raison... voilà ce que tu devrais mettre en œuvre, voilà ce qu'il faudrait que tu fasses ». Mais tu l'accompagnes... si tu lui dis « mais tu fais n'importe quoi, mais qu'est-ce que tu fais là, tu ne sais même pas faire ça »... là, oui, peut-être que là tu peux te sentir jugé, et peut-être même abimé, rabaissé.		signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien pro + au management de l'équipe vie scolaire
81	CPES	Et c'est pour ça que dans les entretiens de recadrage entre guillemets que tu auras en janvier, à chaque fois tu leur proposes quelque chose ?			
82	CPET	Oui... mais tu sais, quand on parle des absences et retards, c'est très simple... je leur dis « vous êtes là pour montrer l'exemple, vous êtes éducateurs. Si vous-même vous n'arrivez pas à ne pas être en retard le matin, qu'est-ce que vous exigez, vous exigez quoi des élèves ? Comment vous pouvez exiger ça des élèves ? Ça n'est pas possible. Il faut être exemplaire quand même ». Mais ce sont des choses qu'ils comprennent très bien. Bon après, il n'y a peut-être pas... j'allais parler d'ambiance d'équipe... je pense qu'ils nous font confiance, on les a tous recrutés, toi, tu les as recrutés des surveillants ?	Discours explicatif	démonstration puis signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
83	CPES	Non, juste une mais du coup c'est moi qui j'ai passé l'entretien...			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
84	CPET	je t'avoue que moi j'ai eu beaucoup de difficultés avec l'équipe quand je suis arrivée il y a trois ans ici... c'était une équipe que je n'avais pas recrutée, on est arrivé avec ma collègue en même temps, deux nouvelles, on a eu beaucoup de difficultés avec cette équipe-là, qu'on n'avait pas recrutée nous-mêmes. Ça a été compliqué de faire notre place, et même d'être reconnue vis-à-vis de cette équipe-là. Ça été compliqué... mais à l'occasion, je veux bien voir cette grille...	Discours illustratif	signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
85	CPES	oui, je te l'enverrai			
86	CPET	après, je ne sais pas comment les entretiens se sont passés donc...du coup, je rebondis là-dessus et je me dis que ça serait peut-être intéressant de refaire venir cette personne pour faire passer un entretien			
88	CPES	c'est ce que je me disais, quand je t'observais, je me disais que ça pourrait être intéressant, de proposer une autre fiche			
89	CPET	parce que là on a un double problème, c'est que c'est quelqu'un qui a été un peu abîmé suite à un entretien où on devait l'accompagner	La CPET prend à sa charge l'analyse de la situation	réduction des degrés de liberté	
90	CPES	c'est ce que j'ai essayé de faire ce matin, quand même. Mais je pense que ça pourrait être intéressant, pour elle, justement, de reposer tout ça...J'ai pensé à cette personne, ou alors il y en a une autre, qui vient d'arriver, son congé maternité prenait fin, donc on a commencé la semaine dernière. Donc je peux aussi l'avoir, ça sera fin janvier, du coup ça lui laissera un mois et demi de présence au collège.			
92	CPET	Oui.. Après, c'est court.			
93	CPES	Oui			

DYADE 4-Extrait 1-T 0- Séquence interactionnelle 2 La finalité d'un entretien professionnel

”on est là pour les accompagner, on n’est pas là pour les juger, on est là pour les accompagner”

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
94	CPET	tu fais ce que tu veux mais je trouverais intéressant qu'on arrive à reprendre une autre façon de faire, construire une autre façon de faire pour cette personne qui a été un peu perturbée, au point de vouloir partir. Parce que tu pourrais faire d'une pierre deux coups, un, voir comment tu amènes ta technique d'entretien, et de deux, de récupérer une personne dans le service. Comme tu veux, moi je le verrais bien là.	La CPET prend à sa charge l'analyse de la situation	réduction des degrés de liberté	
95	CPES	Oui, je vais lui proposer, je vais lui en parler demain			

DYADE 4-Extrait 2-T 1 Séquence interactionnelle 1 « Je ne t'ai pas trouvée assez structurante''

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
1	CPET	Ici, je viens d'observer l'ensemble de l'entretien que tu as eu avec cette AED. Déjà, je note que tu as repris, comme j'avais pu le faire une grille d'auto évaluation comme support de l'entretien. Moi je pense que c'est une bonne chose, parce que d'abord on laisse des traces, et puis ça permet un petit peu de structurer ce qui est attendu pour un AED. Je vois que tu as mis pareil, pour voir une évolution des acquis, est-ce que c'est acquis, est-ce que ça ne l'est pas, est-ce que c'est en cours d'acquisition ou est-ce que c'est non acquis. Ce que je regrette, c'est que au départ quand elle est arrivée, tu as posé le cadre, bon voilà on se voit, tu as refait un petit peu son parcours pour expliquer un petit peu à quel moment elle était arrivée. Tu as bien posé le cadre et tout. Juste, je pense que par rapport à cet outil qui est très bien fait, qui est très intéressant, tu aurais pu expliquer à quoi ça servait, pourquoi on fait ça...		contrôle de la frustration	savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
2	CPES	alors, oui, je ne l'ai pas fait à l'oral, il faudra que je le fasse, mais en fait quand je lui ai envoyé par mail la semaine dernière, c'était écrit dans le mail...			
3	CPET	d'accord mais il aurait été intéressant d'expliquer effectivement, et de dire « <i>voilà, c'est un outil d'auto évaluation, je veux évaluer un petit peu où tu en es, voir s'il y a une marge de progression, et pour t'aider dans l'accompagnement de tes missions d'AED</i> ».		signalisation des caractéristiques déterminantes	
4	CPES	Oui, c'est vrai que je n'ai pas du tout repris.	La CPES ratifie l'analyse de la CPET		
5	CPET	Tu vois... et je trouve que ça manquait un petit peu de points de repères... alors on n'est pas obligé de faire un calendrier, mais de dire « <i>voilà, on se voit aujourd'hui, on pourra reprendre cet outil, peut-être à la fin de l'année, de voir où tu en es, par rapport au temps T1 etc.</i> » Ce petit repère dans le temps, pour qu'elle sache que ce n'est pas une fois comme ça...		démonstration	
6	CPES	oui..., mais j'ai complètement oublié...	La CPES essaie de se justifier		

DYADE 4-Extrait 2-T 1 Séquence interactionnelle 1 « Je ne t'ai pas trouvée assez structurante »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
7	CPET	ça structure, c'est structurant pour la personne, c'est rassurant pour l'AED que tu as en face de toi. Il sait qu'il va y avoir peut-être d'autres rendez-vous, et il apprend à voir ce qui va, ce qu'il ne va pas, à voir où il en est, « <i>savoir où je suis aujourd'hui pour savoir ce que je vais en faire de même, et comment je vais évoluer la prochaine fois</i> ».			Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
	CPET	Voilà, tu as commencé par une question libre sur l'intégration, qui était plutôt positive. Moi je t'ai trouvé très très bienveillante tout au long de l'entretien. Tu as beaucoup renforcé les points positifs, et si j'avais une petite critique à faire pour te faire toi aussi évoluer, c'est que sur les points... on ne va pas dire négatifs... mais qui sont à renforcer... j'ai trouvé que ça manquait de conseils.		contrôle de la frustration puis signalisation des caractéristiques déterminantes	
8	CPES	Oui			
9	CPET	je t'ai trouvée pas assez structurante, par rapport à ça. Tu accentues bien ce qui va, ce qui va bien et ce qui ne va pas ou ce qui serait à améliorer, comment on peut le faire ? Comment on peut faire pour l'améliorer ? Alors par exemple on est arrivé sur l'autorité en étude, et la posture d'AED, qui font partie de ses faiblesses, apparemment ce qu'elle dit elle-même. Et tu lui dis « <i>mais ça il faut qu'on le travaille</i> »		contrôle de la frustration puis signalisation des caractéristiques déterminantes	
10	CPES	oui			
11	CPET	mais comment on le travaille ?			
12	CPES	Parce que on a une réunion prévue à la rentrée, une réunion de formation...	La CPES essaie de se justifier		

DYADE 4-Extrait 2-T 1 Séquence interactionnelle 1 « Je ne t'ai pas trouvée assez structurante''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
13	CPET	alors, dommage ! Tu aurais pu le rappeler tu vois dire à ce moment-là « <i>on va le travailler... d'ailleurs j'ai prévu une réunion pour qu'on travaille avec le service ce genre de choses</i> » donc rassurer aussi, dire quelque chose comme « <i>on n'est pas AED à partir du moment où on rentre en fonction, ça s'apprend, c'est pas toujours inné, il y a des postures qui s'apprennent, moi je suis là pour vous accompagner, et voici ce qui a été prévu. Donc ne t'inquiète pas, je note bien cette difficulté que tu as, mais je vais t'accompagner de telle et de telle façon</i> ». Tu vois... ça manquait un petit peu de...		démonstration	
14	CPES	oui, de soutien en fait...	La CPES acquiesce aux propos de la CPET		
15	CPET	voilà, je ne t'es pas trouvée assez structurante. Bon, tu t'es rendu compte, au fur et à mesure de cet entretien, vous avez parlé de ce fameux bulletin hebdo, ça t'a permis de voir que finalement elle ne le recevait pas... pourquoi elle ne le recevait pas ? Parce que tu réalises... et c'est intéressant, ça sert à ça cet entretien...			
16	CPES	qu'ils n'ont pas les codes..			
17	CPET	qu'ils n'ont pas les codes ENT, parce que c'est via l'ENT et ils ne le reçoivent pas !			
18	CPES	Ça veut dire beaucoup de choses.			
19	CPET	Et du coup j'ai eu peur à un moment donné parce que tu ne dis pas à quoi il sert ce bulletin hebdo, pourquoi c'est important qu'ils l'aient. Tu dis « <i>moi j'en fais le résumé sur ce tableau</i> » finalement qui est dans ton bureau, et pas du côté vie scolaire...			
20	CPES	oui, on avait pas la place de l'autre côté c'est une question de place			

DYADE 4-Extrait 2-T 1 Séquence interactionnelle 1 « Je ne t'ai pas trouvée assez structurante''

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
21	CPET	<p>OK. Et à un moment donné tu dis « <i>oui, c'est important c'est important d'avoir ces informations, d'en prendre connaissance</i> ». Et moi je me suis notée mais pourquoi ? Tu dis c'est important de prendre connaissance de ces informations mais pourquoi c'est important ? Et là aussi tu vois tu aurais pu être un peu plus structurante en disant « <i>ces informations elles sont nécessaires à bien comprendre la semaine, parce que dans ce bulletin hebdo, qui est fait par le chef d'établissement, on note peut-être le calendrier de la semaine, tu es censé savoir ce qui se passe, il y a un rallye maths, il y a le projet fabrique le mardi</i> ». Et de dire « <i>tu as tes missions d'AED, mais de façon transversale, tu dois aussi intéresser à la vie de l'établissement. Tu n'es pas là que pour remplir tes tâches qui te sont dévolues sur la semaine, il faut aller au-delà de ces tâches</i> ». Et ça d'ailleurs, c'est renforcé par la question qu'il y a un peu après, puisque vous parlez du contrôle des effectifs.</p>		<p>signalisation des caractéristiques déterminantes et démonstration</p>	<p>Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire</p>

DYADE 4-Extrait 3-T 2- Séquence interactionnelle 3 « La technique de l'entretien professionnel''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES dans l'interaction/analyse du discours du CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
19	CPET	Tu parles de l'autorité à un moment donné... ce que j'ai aimé, c'est que après tu as essayé de revenir sur les compétences, l'autorité, l'esprit d'équipe. Il aurait été intéressant que tu ailles plus loin que ça, quand tu poses les objectifs de l'entretien en disant « <i>ah, on va essayer de parler des compétences nécessaires à la fonction, comme la capacité à travailler en équipe...</i> » tu l'as fait après, je trouvais ça chouette, mais je trouve aussi intéressant de le poser dès le départ. Tu as parlé d'autorité, tu as parlé d'esprit d'équipe et de la façon dont il avait pu gérer un conflit difficile avec trois élèves, sa façon d'agir c'était intéressant.		contrôle de la frustration	
20	CPES	J'ai essayé de trouver des exemples à chaque fois, comme les conseils que tu m'avais donnés. Et avec le confinement, le cahier sur lequel je note tout est resté au collègue et Nicolas c'est un AED dont tout le monde pourrait rêver...			
21	CPET	ici, je te coupe, parce que quand on fait un entretien comme ça on ne doit pas être dans le ressenti et dans le « je pense ». Et ça on va en reparler après. Il faut être dans des choses factuelles. Dans du concret. Dans ce qu'il s'est passé. Donc effectivement il ne faut pas que l'AED ait l'impression que tu es dans le ressenti, il faut être objectif. Donc autant que possible, resituer sur des choses factuelles, je trouve qu'au cours de l'entretien, c'est vraiment des choses qui émergent chez toi, il faut que tu ailles encore plus loin sur cette voie.	La CPET pointe des éléments de vigilance dans la conduite de l'entretien	signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
22	CPES	Oui. Je me suis sentie beaucoup plus à l'aise qu'au premier entretien, après c'est le septième que je fais cette semaine mais il y a quand même... enfin voilà, l'expérience qui fait que j'ai plus ou moins compris, ou intégré l'intérêt de cet entretien,...	La CPES donne son ressenti de l'entretien		

DYADE 4-Extrait 3-T 2- Séquence interactionnelle 3 « La technique de l'entretien professionnel''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES dans l'interaction/analyse du discours du CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
23	CPET	même sans papier sous les yeux d'auto évaluation, on peut aussi mener un entretien sans outil sous les yeux, à partir du moment où on s'est fixé une règle pour mener un entretien.		signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
24	CPES	Oui, que j'ai préparé... c'est vraiment un entretien que j'ai mené, que j'avais préparé... je m'attendais plus ou moins à ces réponses, je savais que son intégration s'était plutôt bien faite, sa prise de fonction... vraiment c'est quelqu'un qui est très consciencieux. Ca s'est bien passé, Contrairement à l'entretien de Marie, qui a duré 1h30... que j'avais préparé en amont... mais elle ne lâchait pas...			
25	CPET	oui, mais c'est toi la chef... c'est toi qui décides quand c'est terminé... tu vois moi je vais enchaîner 14 entretiens lundi. Je fais 12 entretiens AED et l'entretien AVS. Et je vais tous les enchaîner. J'ai décidé de faire un format de 20 minutes par personne, et je le fais avec mes deux collègues CPE, et là, on ne dépasse, on ne dépassera pas parce que on doit préparer les recrutements on veut voir qui revient, qui ne revient pas, donc 1h30 d'entretien AED, c'est beaucoup trop long, c'est à toi de structurer la parole, c'est à toi de gérer ce temps-là avec les AED. Que l'AED ait besoin de parler, que l'AED ait besoin de dire les choses... tu peux lui dire « je sens que tu as besoin de dire des choses, que tu as besoin d'aller plus loin, ce que je te propose, c'est qu'on prenne un moment pour que je puisse écouter et recueillir ton ressenti mais ce ne sera pas durant ce temps imparti, qui doit être le même pour tout le monde. Mais je suis prête à t'écouter sur un autre temps, on va prendre RDV ».	La CPET explique comment s'y prendre en cas d'entretiens difficiles et explique sa démarche de travail	signalisation des caractéristiques déterminantes puis démonstration	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
26	CPES	OK. Mais c'est vrai que tous les autres ont duré entre 20 et 30 minutes, ce que nous avions prévu			

DYADE 4-Extrait 3-T 2- Séquence interactionnelle 3 « La technique de l'entretien professionnel''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES dans l'interaction/analyse du discours du CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
27	CPET	ce format il faut qu'il soit normalement explicité au départ. « <i>On a tant de temps, et je ne vais pas dépasser</i> ». Parce que sinon tu vas te retrouver avec des AED qui vont s'épancher beaucoup beaucoup sur eux, et tu vas te laisser noyer dans l'entretien AED, par tout ce qu'ils ont à te dire, au détriment de ce que toi tu as à leur dire, et tu vas perdre la structuration de l'entretien. Et c'est eux qui vont prendre la main sur l'entretien. C'est toi qui dois garder la main sur l'entretien.		signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
28	CPES	Oui, j'ai vu...à un moment donné ça été un peu explosif, parce qu'elle cherchait... c'est le genre de personnage qui cherche toujours la petite bête...	La CPES ratifie l'analyse de la CPET		
29	CPET	tu en trouveras... tu en trouveras dans tous tes postes. Donc ça c'est à gérer à part. Tu dis « <i>c'est moi qui décide, L'entretien c'est tant de temps, maintenant on peut se revoir se dire des choses, mais moi j'ai des choses de dire dans le cadre de l'entretien</i> ». C'était intéressant Nicolas, il a beaucoup insisté sur les horaires, qu'il a trouvé confortables pendant ce confinement. On comprend par ailleurs qui qu'il monte une auto entreprise, qu'il est en création d'activité, et on comprend que le travail suivi, faire les classes virtuelles pour le suivi c'est très confortable, le confort organisationnel, ça lui a convenu c'est des choses qui sont intéressantes à entendre par rapport peut-être aux journées qui sont très longues pour nos AED. Parler du confort de travail, ce sont des choses dont on ne parle jamais peut-être.		signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
30	CPES	Alors par rapport à Nicolas, je pense qu'il parlait de ses horaires au collège, parce que il ne fait jamais de journées complètes. Il ne fait que des demi-journées... il embauche à huit heures, il finit à 14 heures ou alors il embauche à 11 heures30 il finit à 17 heures. Il fait trois jours comme ça.			
31	CPET	Ah d'accord je n'ai pas compris je pensais qu'il parlait du confinement et des jours où il travaillait chez lui.			

DYADE 4-Extrait 3-T 2- Séquence interactionnelle 3 « La technique de l'entretien professionnel''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES dans l'interaction/analyse du discours du CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
32	CPES	Non, justement c'est ce qu'il avait séduit dans le poste, dès le début, c'est ce format horaire justement qui ne lui prenait pas trois journées complètes mais sur des demi-journées, et qui lui convenait. Et en fait, nous on a pas le choix, on est obligé de faire des journées comme ça, sinon on n'a pas assez d'AED donc personne ne fait neuf heures dans la journée à chaque fois c'est une moyenne de six heures.			
33	CPES	D'accord, mais au-delà de ça, moi ça m'a parlé à moi, pour mon service, en me disant que c'est peut-être une question que je n'évoque peut-être pas assez souvent avec eux, le confort de journée, la charge de travail, je te fais une parenthèse, mais ça m'a amené une préoccupation que je n'ai peut-être pas assez souvent moi avec mon service.. Bon, je continue et puis tout à coup qu'est-ce qui s'est passé ? D'un coup tu as disparu de l'écran. Et je me suis dit mais elle est passée où ? Alors Nicolas s'arrête... et moi je regarde et je me suis demandée où tu étais passée. (rires).Et Judith elle ne dit pas pourquoi elle est partie, et pourquoi elle revient.	La CPET aborde un point qui l'a surpris dans l'entretien	Enrôlement	
34	CPET	non, si si je lui ai dit « <i>excuse-moi être partie si vite mais en fait la porte qui s'était ouverte, et du coup j'entendais mal en fait...</i> »			
35	CPET	ah tu l'as dit... mais moi je ne l'ai pas entendu			
36	CPES	je suis allée fermer la porte			
37	CPET	d'accord quand tu es sortie tu as dit « <i>excuse moi je m'arrête, je vais aller fermer la porte</i> » ?			
38	CPES	Non. J'ai dit « excuse-moi », je me suis levée et je l'ai dit en revenant « <i>je suis allée fermer la porte.</i> ».			

DYADE 4-Extrait 3-T 2- Séquence interactionnelle 3 « La technique de l'entretien professionnel''					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES dans l'interaction/analyse du discours du CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
39	CPET	Moi ça m'a fait rire, j'ai adoré ça. Mais ça aussi c'est des choses... tu te lèves, tu arrêtes un entretien, tu dois dire pourquoi... Tu dis « <i>excuse-moi là je vais fermer la porte ou alors je vais répondre à cette question parce que elle est urgente</i> ». Mais tu dis pourquoi tu te lèves. Ou alors je vais fermer la porte, il y a trop de bruit dehors Tu ne te lèves pas comme ça pendant un entretien sans rien dire. Pour couper un entretien, il faut expliquer pourquoi on le coupe.		signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel
40	CPES	Rire. Ça devenait insupportable. Du coup il fallait que je trouve une solution rapide			
41	CPET	Oui bien sûr mais du coup il faut expliquer spontanément « <i>voilà j'ai un bruit qui m'empêche de continuer, je vais fermer la porte je reviens</i> ».		démonstration	
42	CPES	Oui oui.			

Annexe 73 Extraits de l'analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing, dyade 5

Tableau page suivante

DYADE 5-Extrait 1-T0- Séquence interactionnelle 1 "Le débriefing de la CPES"

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
1	CPES	<p>CPES : Du coup ce que j'ai observé, c'est qu'il y avait plusieurs étapes dans l'entretien. Tu as commencé par revenir sur la grille d'auto évaluation qu'elle avait remplie mais de son point de vue, qu'est-ce qui lui avait posé difficulté, qu'est-ce qu'elle avait pensé de son auto évaluation, finalement. Donc tu as commencé comme ça, après en partant de ton point de vue, tu as posé des questions. Ensuite tu as abordé le débrief avec le retour des collègues CPE pour lui faire un retour de ce qu'on avait pensé d'elle, donc on a rebasculé. Ensuite tu es partie sur les points positifs que elle, elle avait abordé dans sa grille d'entretien, et qu'on avait relevés aussi avec les CPE, donc les compétences relationnelles, accueillir les nouveaux, le fait de ne plus être à l'internat, le suivi des classes. Après, une fois que tu as abordé ces points positifs, on est passé du côté un petit peu entre guillemets des points négatifs, même si ça n'était pas vraiment du négatif là, sur l'autorité, ce qui lui avait posé problème et finalement ce qui ressortait aussi de l'utilisation de la grille qu'elle avait fait, le fait qu'elle ne s'investissait pas trop effectivement dans la vie associative du lycée pour l'instant. Et du coup finalement ça permet d'aborder les points négatifs, de rebondir sur des projets, et des choses plutôt positives. Donc finalement l'apport de ce point négatif a été plutôt positif. Ensuite, on est sorti de cette grille finalement et on lui a demandé un petit peu son point de vue sur le service, ce qu'elle en pensait, comment elle se positionnait par rapport aux collègues, qu'est-ce qu'elle pensait de l'organisation du service, donc ça ça tombait bien qu'en effet la réunion la semaine dernière aussi, ça a permis d'avoir un point d'appui ensuite, en fin d'entretien, on revenait sur la grille mais cette fois-ci, du point de vue CPE, et pas du point de vue AED pour voir si on était en accord ou pas. Et ensuite l'abord du projet qu'elle avait pour partir sur l'avenir, et puis une fois qu'on avait abordé le projet, si elle avait quelque chose à rajouter. Et après, en termes de méthodes pour mener l'entretien ce sont les mêmes méthodes, en tout cas c'est les méthodes que j'utilise dans les entretiens avec les élèves, c'est de rebondir en fait sur ce qu'ils disent et plus laisser parler la personne avec qui on fait l'entretien plutôt que nous parler et rebondir en fait sur ce que les personnes nous disent. Et donc j'ai trouvé que là ça rebondissait bien, parce que Sandra elle a des facilités à s'exprimer, elle ose dire ce qui va, ce qui ne va pas, donc c'était facile de rebondir finalement sur ce qu'elle disait dans l'entretien. Voilà moi j'ai repéré huit étapes en gros dans l'entretien.</p>	<p>La CPES décrit les étapes de l'entretien professionnel conduit par la CPET Quelques éléments réflexifs mais l'essentiel du discours est descriptif</p>		

DYADE 5-Extrait 1-T0- Séquence interactionnelle 1 "Le débriefing de la CPES"

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
2	CPET	CPET : D'accord. Enfin moi ce que je trouve intéressant avec ces entretiens professionnels... parce que la réunion de service il y a beaucoup de choses, qui sont arrivés en groupe. Là on va quand même sur des choses plus individuelles, et plus précises dans le service aussi. Tu vois, cette étude C, on ne l'a pas du tout abordée en réunion de service la dernière fois, et il y a des choses à faire. Le fait que ces élèves du pro arrivent comme ça... est-ce que tu en avais entendu parler ?	La CPET ratifie l'analyse de la CPES puis pointe l'apport spécifique d'un entretien professionnel, au regard de modalités de régulation collective	Signalisation des caractéristiques déterminantes	savoirs relatifs à la régulation de l'équipe de vie scolaire
3	CPES	Je n'en avais pas entendu parler, mais ça ne m'étonne pas tellement, je te parlais des exclusions de cours ce matin...			
4	CPET	moi, ça ne m'étonne pas tellement non plus mais que ce soit aussi récurrent...			
5	CPES	oui, là par contre ça m'étonne, que ça soit à chaque cours, et qu'ils les envoient pour se reposer...			
6	CPET	voilà et effectivement, ça permet d'aller dans du plus précis et ça engendre sur le fait qu'il faut qu'on mette en place une banque de données sur l'étude, qu'ils puissent utiliser. Après je suis assez contente aussi que cette étude soit mixée.			
7	CPES	Oui, ça c'est positif			
8	CPET	Oui, parce que c'était le projet au départ, que ça ne soit pas une étude de pro, et que ça ne soit pas un bâtiment de pro et finalement qu'il y ait des élèves du général, même si pour eux c'est un petit peu plus difficile de gérer cette hétérogénéité, mais ça je trouve que c'est bien.			
9	CPES	Oui, c'est bien, et finalement peut-être la machine à café, ça joue là-dedans aussi. Parce que peut-être que ça attire les autres élèves dans ce bâtiment-là.			
10	CPET	Après la machine à café...			
11	CPES	c'est ça, c'est une problématique différente			

DYADE 5-Extrait 1-T0- Séquence interactionnelle 1 "Le débriefing de la CPES"

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
12	CPET	moi, ce que j'ai noté, on ressort avec quand même des pistes d'amélioration concrètes...son engagement dans la salle de musique...			
13	CPES	oui d'ailleurs il faudra qu'on en parle			
14	CPET	oui, parce que cours de chant, à donner et tout, c'est précieux. Il ne faut pas le lâcher pour la semaine des arts déjà, et puis il y a des demandes pour la semaine des arts. Et puis amélioration étude C. Et après je pense que effectivement elle a le sentiment d'avoir progressé, avancé. En termes d'autorité. Parce que tu m'avais dit non...	l'échange s'écarte d'une interaction tutorale, il s'agit davantage d'un échange entre collègues sur le contenu du travail, sans visée formative		
15	CPES	oui, je ne l'avais pas repéré cette année			
16	CPET	oui, mais à l'internat effectivement, elle a une autorité complètement liée à l'affect, c'est un peu... mais qu'elle ait pu poser la, se repositionner sur vraiment... je crois qu'elle a avancé... sur le fait d'être à l'externat, déagée de cet affect avec les élèves de l'internat			
17	CPES	oui, elle garde le côté suivi, mais pas le côté affect.			
18	CPET	Oui, donc ça c'est plutôt bien est-ce qu'il y a des choses qui t'ont semblé difficiles, qui t'ont posé difficulté, que tu n'aurais pas abordé pareil, que tu aurais voulu aborder avec elle, et que tu n'as pas abordé ?		enrôlement	

DYADE 5-Extrait 1-T0- Séquence interactionnelle 1 "Le débriefing de la CPES"

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
19	CPES	Effectivement du côté autorité, je ne l'aurais pas du tout abordé, parce que je ne l'avais pas remarqué donc c'était bien toi tu aies le recul des années passées, pour avoir ça, parce que moi, ce n'est pas un point qui m'avait marqué. Donc c'est bien finalement que toi tu aies ce recul, pour que quand elle l'a abordé, tu puisses rebondir là-dessus aussi. Je pense que moi je n'avais pas assez de recul là-dessus. Après... qui m'aurait posé difficulté... non, pas spécialement. Non parce que finalement chaque fois on rebondissait sur ce qu'elle disait, c'était plutôt fluide, il n'y avait pas de difficultés particulières, et puis Sandra c'est plutôt un bon élément donc il n'y avait pas vraiment trop de négatif à dire, c'était plutôt positif, c'était un entretien simple à mener, enfin ça, tout est relatif.			
20	CPET	D'accord. Alors le prochain.			

DYADE 5-Extrait 2-T1- Séquence interactionnelle 2 « Je trouve que ça s'est vraiment amélioré depuis l'entretien''

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/interaction CPET	Fonction de l'étayage	Savoirs professionnels abordés
31	CPET	Donc voilà quoi. Autre chose ?		enrôlement	
32	CPES	non ? Après j'ai trouvé qu'on a...il y a eu l'alternance de parole donc effectivement les deux rôles mais je l'ai ressenti aussi pendant l'entretien mais effectivement. Oui, on a pris ça. Enfin, j'ai pris ce rôle, peut être de plus positif et c'est vrai que je t'ai laissée un peu faire le négatif et essayer de pas faire que du positif mais aussi faire de l'explication parce qu'effectivement, le projet d'établissement, j'ai l'impression qu'il ne sait pas du tout ce que c'est du tout, les circulaires, il ne sait pas du tout ce que c'est donc.	discours de justification, qui essaie de tempérer la critique de la CPET à son égard en expliquant sa démarche		
33	CPET	Oui, mais ne serait-ce pas simplement par rapport au texte... Ça c'est, je veux dire, c'était très bien que tu fasses de l'explicatif par rapport à ça. Bon, ça rallonge énormément l'entretien ..mais j'ai l'impression qu'en fait ça on leur a dit à la première réunion, on leur a dit à la deuxième réunion et on lui dit là effectivement, en individuel peut être qu'il y a un besoin et en tout cas même si y a n'a pas on le fait, mais après effectivement il y a quand même des difficultés, toujours d'organisation, il y a toujours des difficultés de gestion de ces retenues, ce que m'ont renvoyé les collègues CPE aussi. Il y a un « <i>Mais je savais pas, je savais pas. Je savais pas, enb.</i> » Bon la posture avec les élèves, faudra encore aussi observer parce que.		contrôle de la frustration	
34	CPES	Oui, après moi je trouve vraiment que ça s'est amélioré depuis l'entretien..			
35	CPET	oui...	la CPET semble sceptique		

DYADE 5-Extrait 2-T1- Séquence interactionnelle 2 « Je trouve que ça s'est vraiment amélioré depuis l'entretien"»

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/interaction CPET	Fonction de l'étayage	Savoirs professionnels abordés
36	CPES	Vraiment... Enfin en tout cas, mais, pour moi, en tout cas ce que je vois au portail et que je vois dans la cour, je trouve qu'il y a eu vraiment une amélioration ..			
37	CPET	Alors il progresse, alors je veux dire, il comprend les choses, mais...			
38	CPES	C'est long à mettre en place.			
39	CPET	C'est très long à mettre en place quoi. Et en plus pour moi, ça demande à chaque fois quand même une vérification sur le temps. C'est vrai que d'entrée c'est quelqu'un qui a remplacé volontiers, qui est toujours là. Il y a des choses effectivement, où Romuald, il est fiable, et on peut y compter dessus sur ce point-là.			
40	CPES	Oui, voilà.			
41	CPET	Mais après, moi, , je ne le vois pas assurer un groupe d'AP par exemple.			
42	CPES	Non, même à l'internat je ne le verrais pas non plus			
43	CPET	À l'internat non plus, non. À l'internat à maison des lycéens. Je sais pas trop bon, je dirais pas plus. Pas moins. Enfin je sais pas s'il met trop de sens en fait dans ce qu'il fait ? Il est effectivement comme tu disais, plus dans une posture de surveillant que d'assistant d'éducation, quoi.			
44		(Une AED toque à la porte et entre dans le bureau)			
45	CPET	On va arrêter.			
46	CPES	D'accord			

DYADE 5-Extrait 3- T2-Séquence interactionnelle 2 « La conclusion de l'entretien »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnel s)
19	CPET	CPET : alors... par contre... il n'y a pas de conclusion de l'entretien.	La CPET pointe un élément manquant dans la structure de l'entretien pour engager la CPES en réflexion sur ce point	enrôlement	
20	CPES	CPES : oui je ne savais pas trop comment faire... je m'en suis rendue compte que j'étais là « <i>bon oui... Bon ben voilà c'est fini</i> ». (sourire)			
21	CPET	CPET : oui, c'était « <i>bon voilà c'est terminé pour moi</i> ». Il n'y a pas de conclusion à l'entretien. Il n'y a pas de conclusion à l'entretien... au moins pour lui dire que effectivement il y a quand même... que dans l'équipe, c'est un élément qui est un pilier un petit peu pour nous, sur lequel on peut s'appuyer et donner effectivement cette marge de progression...		signalisation des caractéristiques déterminantes	
22	CPES	CPES : oui revenir pour résumer l'entretien.			
23	CPET	CPET : et effectivement d'appuyer sur le fait qu'il fait du bon travail d'AED, qu'on est satisfait de lui et que sa marge de progression elle est là là, là et là surtout en rapport avec son projet professionnel. Parce que ça se termine sur les propositions et...			
24	CPES	CPES : et ça se termine comme ça, c'est vrai oui.			
25	CPET	CPET : donc voilà... c'est à peu près ça... voilà... après c'était... après c'était bien mené quoi mais.. (rires)			
26	CPES	CPES : (rires).			
27	CPET	CPET : non mais ça n'était pas... il n'y avait pas de difficultés majeures non plus.			

DYADE 5-Extrait 3- T2-Séquence interactionnelle 2 « La conclusion de l'entretien »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnel s)
28	CPES	CPES : non non.			
29	CPET	CPET : peut-être l'enjeu de ne pas être à son poste, tu aurais pu appuyer un petit peu plus.			
30	CPES	CPES : oui j'aurais pu appuyer un petit peu plus.			
31	CPET	CPET : voilà. Bon, c'était difficile ou pas de dire... ?		enrôlement	
32	CPES	CPES : non ça va, ça n'était pas difficile. (Rires) Mais c'est vrai que pour résumer à la fin, je ne savais plus quoi dire à la fin, je t'avoue, oui... et c'est vrai que résumer ça permet de mieux terminer entretien, oui. Voilà.			
33	CPET	CPET : oui et la prise de notes...			
34	CPES	CPES : oui et la prise de notes, où je m'en suis rendue compte au milieu effectivement ben oui, c'était dommage... pour la prochaine (rires)			
35	CPET	CPET : oui, pour le prochain. Ça sera le bon. Voilà c'est bon pour moi.			

Annexe 74 Analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing, dyade 6

Tableau page suivante

DYADE 6-Extrait 1-T0- Séquence 7 « La stratégie de l'entretien professionnel »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Savoirs abordés
117	CPES	Oui et d'ailleurs, après tu lui as demandé ce qu'elle pensait faire l'année prochaine etc., elle a dit qu'elle ne pensait pas résigner tu lui a demandé pourquoi, tu as bien voulu savoir pourquoi, donc là elle t'a expliqué et après tu as quand même fini sur du positif	La CPES aborde un point qui l'a marquée dans l'entretien		
118	CPET	toujours			
119	CPES	je ne sais plus ce que tu lui as dit, mais elle dans son discours à la fin elle a retenu que... elle est partie en disant « bon j'ai quand même une marge de progrès, je l'entends »... tu vois elle a quand même ressenti ce truc je pense qu'elle avait un peu en travers. Je ne sais pas si tu l'as ressenti comme ça. Tu vois son dernier mot ça n'a pas été de dire... elle aurait pu repartir plus détendue en disant merci beaucoup parce qu'en plus je vais finir sur du positif, tu lui as dit tu as du potentiel, il faut l'exploiter encore plus etc.	Souligne la démarche de valorisation de l'AED par le CPET		
120	CPET	oui, ce que j'ai ressenti à un moment donné, j'ai senti qu'elle était un peu fragile... je crois qu'il n'y a pas que le côté professionnel, on ne sait pas tout, je crois qu'il y a un certain mal-être derrière, elle ne va pas bien cette petite, elle a eu des soucis personnels toute l'année, elle a eu deux décès en l'espace d'un mois... on sent qu'elle n'est pas bien, quoi. Et le fait qu'elle ne veuille pas reprendre ici, ce n'est pas par rapport à nos exigences soit son mal-être au travail, je crois qu'elle est à un moment dans sa vie où elle se pose des questions.	Le CPET prend à sa charge l'analyse et exprime ainsi son attention au bien-être des AED au travail	réduction des degrés de liberté	
121	CPES	Oui, c'est pour ça que tu lui as demandé de préciser, pour être sûr qu'elle te lâche pas un dernier truc			
122	CPET	oui, je pense qu'elle se pose beaucoup de questions sur son avenir... parce que échec au concours. Troisième fois peut-être, tout ça ça doit...	Le CPET fait part de son analyse de la situation de l'AED	réduction des degrés de liberté	

DYADE 6-Extrait 1-T0- Séquence 7 « La stratégie de l'entretien professionnel »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Savoirs abordés
123	CPES	du coup tu commences en faisant un bilan de ce que on attend les AED, tu commences par du positif, tu mets du négatif au milieu et tu refinis par du positif. C'est ta stratégie ? La stratégie c'est ne pas commencer et ne pas terminer par le négatif...	La CPES fait part de son analyse concernant la stratégie de l'entretien professionnel		
124	CPET	oui, il ne faut pas si tu veux d'un coup tout balancer sur les qualités et finir sur les défauts... il faut savoir à chaque fois..., pour faire passer un message il faut y aller avec du tact. Tu peux tout dire, c'est vrai, mais il faut y mettre les formes. Pour expliquer avec quelqu'un, que là, il a fauté, il faut quand même rappeler qu'il y a des endroits où il ne faute pas, qu'il y a des moments où il sait faire. Donc on peut accepter qu'il y ait des moments où il ne sait pas faire. Mais si tu dis « ça tu sais ça tu sais faire, t'es nul, t'es nul, t'es nul »... tu ne peux pas y arriver. C'est un peu comme la philosophie par rapport aux élèves, sur l'évaluation de l'élève. Un élève, il va prendre sa feuille de SVT, 7/20. Ça veut dire, ça. Je suis mauvais... cette. Et pourtant dans le sept, il y a des choses que tu sais faire, sauf que ça n'est pas marqué sur ta feuille. Tu ne sais pas faire ça mais il y a quand même d'autres choses que tu sais faire, et on ne va juste retenir que le sept, nul. Donc c'est pareil pour les AED. Même ceux qui font de grosses bourdes, ceux qui ne sont vraiment pas efficaces, il y a quand même toujours des moyens de leur faire, dans le souci de les faire évoluer positivement de leur dire « bon, là tu n'y arrives pas mais il y a quand même des choses où tu arrives, tu arrives à faire ça, donc pourquoi tu n'essaies pas de t'améliorer pour essayer d'être plus efficace dans ce domaine-là ? Est-ce qu'il y a quand même des choses, à un moment donné tu sais les faire ». C'est ce que je disais l'année dernière à notre surveillant, pareil, celui qui m'avait fait comprendre qu'on leur en demandait trop et tout. Je lui dis « mais toi tu es pompier, tu as une rigueur, pourquoi tu ne te l'appliques pas cette rigueur au collège ? « Ah ben oui, c'est vrai », voilà... « tu as des qualités, pourquoi tu ne t'en sers pas pour valoriser ton travail et améliorer ton équipe ? ».	Le CPET ratifie l'analyse de la CPES et approfondit l'argumentation étayant sa démarche ; réponse développée	signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel

DYADE 6-Extrait 2-T 1- Séquence interactionnelle 1 « La stratégie face aux difficultés exposées par un AED »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
1	CPET	Alors, ton impression que sur ce premier entretien, tu l'as senti comment ?		enrôlement	
2	CPES	Ben ça va. Je n'appréhendais pas mais Thibault c'est quelqu'un qui ne parle pas énormément de par sa timidité, je l'ai trouvé assez à l'aise quand même...			
3	CPET	oui...			
4	CPES	Alors je sais pas si c'est parce que de base il était à l'aise avec nous ou si parce que je fais, c'est parce que je l'ai mis à l'aise mais je l'ai trouvé à l'aise.			
5	CPET	eh bien moi, c'est ce que j'ai noté de suite, avant même que ça commence, on a senti un gars très détendu, très à l'aise, ça c'est déjà un bon signe, qu'il soit à l'aise avec nous. En plus dans des conditions un peu spéciales. Et ça t'a énormément aidée, parce que rien que ça, ça t'a mis énormément à l'aise j'ai senti que tu étais pffff « ça y est.. ça va être facile aujourd'hui » (le CPET fait le signe de se frotter les mains). Non mais c'est vrai que ça a détendu, de suite on a senti que c'était détendu, donc c'était bien. Alors j'ai vu comment tu l'as mené, mais comment tu as voulu mener l'entretien, est-ce que ça correspond, à ce que tu avais préparé... je pense que oui... mais finalement est-ce que ça s'est passé comme tu avais décidé que ça se passe ? Ou est-ce qu'il y a eu des moments où tu as été déstabilisée ?	le CPET fait part d'une partie de son analyse puis reformule sa question pour que la CPES exprime sa perception de l'entretien	contrôle de la frustration puis enrôlement	
6	CPES	Ben, pas vraiment, parce qu'en fait je l'ai mené exactement comme on l'avait préparé ensemble la dernière fois. Après que je t'ai moi observé, on avait décidé ensemble ce que j'aborderai avec lui, et à quel moment, donc je l'ai mené exactement comme ça. Dès le début lui, il a parlé du poste d'étude, dès le début alors que je n'avais pas encore terminé la discussion autour des postes etc. et en fait au lieu d'enrayer là-dessus, j'ai dit « on y reviendra plus tard ». Et du coup en faisant ça, j'ai suivi à la lettre mon plan...	La CPES répond qu'elle est satisfaite du déroulé de l'entretien mais n'approfondit pas son analyse, qui demeure succincte		

DYADE 6-Extrait 2-T 1- Séquence interactionnelle 1 « La stratégie face aux difficultés exposées par un AED »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
7	CPET	oui il me semble que le plan était clair de toute façon ça commence par lui demander son impression, qui est d'ailleurs très bonne et de suite quand même c'est quelqu'un qui a mis en avant ses difficultés. C'est-à-dire qu'il reconnaît qu'il y a des moments où il est en difficulté. Nous des fois on a du mal à comprendre d'ailleurs, ce qu'on avait dit d'ailleurs à la préparation... j'aurais aimé que tu le remettes un petit peu sur le tapis... enfin, tu l'as dit différemment... mais enfin sur certains postes il fait preuve de rigueur, il est très rigoureux sur certains postes et on a du mal à comprendre pourquoi sur d'autres postes il perd ses moyens. Il est sûr de lui quand tu le mets en poste de bureau...		Maintien de l'orientation	
8	CPES	mais il me l'a dit ça en fait, c'est dès qu'il est face à un groupe en fait.			
9	CPET	Oui... mais moi en fait j'arrive pas...peut-être toi tu l'as compris..., mais moi je n'arrive pas à savoir vraiment quelle est sa difficulté, si ce n'est son manque de confiance.			
10	CPES	Mais moi, c'est ce que j'ai compris.			
11	CPET	C'est un manque de confiance énorme et peut-être, peut-être, tu aurais pu le rassurer un peu sur sa confiance, pour qu'il ait plus confiance en lui, tu vois. Parce que tu te demandes pourquoi il perd ses moyens en étude. Alors en étude, il a expliqué pourquoi... Lui il estime que c'est peut-être parce que au début il était un peu strict, un petit peu plus en tout cas et qu'ensuite petit à petit ils l'ont apprivoisé et que maintenant ils le manipulent un peu trop, tu vois. Mais moi je trouve que c'est un gars qui a besoin de prendre confiance en lui, vraiment. Je trouve.		réduction degrés liberté	
12	CPES	Oui.			

DYADE 6-Extrait 2-T 1- Séquence interactionnelle 1 « La stratégie face aux difficultés exposées par un AED »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
13	CPET	Après, tu as bien mené la barque, il n'y a pas de souci, tu l'as bien amené là où tu voulais. Tu lui as parlé des postes, alors le poste étudie effectivement... un moment donné quand même, il a parlé de l'étude, il a parlé aussi des toilettes... en fait, les grilles de poste, tu te rends compte... lui et les autres, ils ne les connaissent pas. Parce que c'est marqué d'ailleurs sur les grilles de poste, c'est marqué sur le règlement, les profs en début d'année on donne la même consigne que ça soit en étude, ou que ce soit en cours ou quoi, première chose à faire, on demande aux élèves de mettre le carnet sur la table. Et lui il explique qu'en fait il ne le fait pas. C'est-à-dire qu'il attend vraiment d'être chahuté pour dire aux élèves « bon ben maintenant tu mets ton carnet et si ça continue je te mets une observation ». Alors ce n'est pas le seul point mais il n'applique pas le règlement. Quand il te dit à un moment donné « oui, quand je suis de cours, je circule, parce qu'il n'y a pas toujours quelqu'un de prévu aux WC sur le midi deux ». Si tu regardes les grilles de poste, je peux te dire qu'il y a toujours quelqu'un de prévu à ce poste.	Le CPET prend à sa charge l'analyse de cette partie de l'entretien avec l'AED	contrôle de la frustration puis réduction degrés de liberté	
14	CPES	Oui... c'est vrai que je n'ai pas relevé ça			

DYADE 6-Extrait 2-T 1- Séquence interactionnelle 1 « La stratégie face aux difficultés exposées par un AED »

Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
15	CPET	<p>non, mais ce n'est pas gênant... mais tu vois quand en fait il met sur la table ces quelques difficultés, nous on peut aussi répondre en disant « tu es en difficulté, parce que quand même sur ce point-là, tu n'es pas irréprochable. Si tu avais appliqué le règlement de l'étude, qui est marqué noir sur blanc, tu commences par dire voilà, le carnet sur la table ». Effectivement ils n'ont pas tous la même politique, et là tu te rends bien compte que effectivement ils font ce qu'ils veulent. Les uns des fois les font rentrer les autres les font mettre filles et garçons, les autres... enfin c'est assez... et c'est la grosse difficulté tu verras, dans n'importe quel bahut où tu seras, la surveillance des études parce que les surveillants n'appliquent pas les mêmes règles. On a beau dire il faut le faire, il faut le faire on leur donne des pistes, on leur donne des billes... mais en fait ils ne le font pas. Et sur la commande quand même des inspecteurs, parce que moi je l'ai toujours en tête, les inspecteurs te disent une étude, il faut que ça soit vivant, les surveillants, ils tournent, il faut qu'ils aillent voir les îlots de travaux etc. Et eux, ils ne sont pas dans cette dynamique. On a du mal à leur faire comprendre qu'il faut vraiment être acteur de son étude ... et s'il y a besoin, on se lève... mais bon. Alors, l'étude, c'était un moment important parce que c'est vraiment le poste où il est le plus en difficulté, en fait. Bon après on est venu sur tous les postes. Le poste couloirs, aussi alors le poste couloirs, moi je trouve que c'est un peu... il s'est mis un peu en porte-à-faux, parce qu'il te dit « oui, des fois je monte dans les couloirs... pas tout le temps... parce que soit j'ai une étude, soit je suis de soutien etc. ». Mais là aussi, si tu lis la fiche de poste c'est bien marqué « j'anticipe, je sors étude... et avant de prendre la deuxième étude, je monte dans le couloir, je fais mon tour et je redescends »... donc là aussi tu aurais pu le... et donc quand il va dans les couloirs, il nous dit clairement « en fait je reste dans un endroit où il n'y a pas d'élèves. Je me mets devant le CDI là où c'est l'espace le plus large »</p>		contrôle de la frustration puis démonstration	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire

DYADE 6-Extrait 2-T 1- Séquence interactionnelle 1 « La stratégie face aux difficultés exposées par un AED »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
16	CPES	non, je lui ai demandé il m'a dit qu'il marchait entre la 110 et la 115			
17	CPET	tu sais ce que c'est entre la 110 et la 115? C'est la passerelle de la 111 à la 115, c'est la passerelle. Donc en fait, il est sur la passerelle, il ne se met jamais dans le grand couloir là-bas où il y a un monde fou, et dans l'autre couloir il y a moins de monde. Donc il est dans le couloir, mais pas là où il faut en fait. (Rires). Tu n'as pas fait gaffe ?			
18	CPES	Ben, je ne connais pas les... ça non... en fait pour moi 111 c'était chez Madame P., donc je pensais qu'il marchait de chez Madame P. au CDI...			
19	CPET	ah non, Madame P. c'est la 101, la 111, c'est la dernière avant l'escalier.			
20	CPES	Pour moi j'ai confondu 111 et 100, et du coup pour moi il marchait de chez Madame P. au CDI, donc pour moi, c'était le bon couloir.			
21	CPET	Je ne pouvais pas taper sur la table... mais je me suis dit... en fait il est sur la passerelle			
22	CPES	pour moi la passerelle, il n'y a pas de salles... je ne pensais pas qu'il pouvait être là.			
23	CPET	Et en fait, si tu regardes bien, ça correspond un peu à son problème. C'est-à-dire qu'il a quand même un souci	le CPET prend à sa charge l'analyse de cette partie de l'entretien avec l'AED	réduction degrés liberté	
24	CPES	oui, il se met en retrait...			

25	<p>CPET</p> <p>oui il se met en retrait, il a quand même un souci avec le groupe, la masse. Quand tu lui as posé la question, très justement « quand je vous vois surveiller la cour, mais des fois vous êtes devant la vie scolaire, pourquoi ? ». Parce qu'en fait, il se protège, on dirait qu'il se met à l'écart tu vois. Il fuit un petit peu la masse, la masse d'élèves et dans les couloirs, c'est un peu pareil, en étude c'est un peu pareil. Il ne se sent bien que quand il est libre, quand il est seul, ou très peu accompagné. En soutien il est efficace, en vie scolaire, ça va, parce qu'il n'y a que deux ou trois AED autour de lui et en fait, c'est quelqu'un qui je pense, est bien... mais il faut qu'il soit en retrait, presque s'excuser d'être là. C'est ce qui est ressorti. C'est vrai qu'il y a eu d'autres moments, je me suis dit peut-être qu'elle va saisir la perche qu'il lui tend mais bon ce n'est pas... ça c'était révélateur quand même, « je suis dans les couloirs, mais pas là où il faut » (rires). Après, ça été bien, parce que tu as bien mené, tu as abordé tous les postes, tu as fini par... non... systématiquement tu l'as quand même mis en valeur, à chaque fois que c'était le cas, parce que effectivement il ne faut pas hésiter à leur dire, que quand ils font des choses bien, on le voit. Oui dans la cour, normalement on le voit, il tourne pas mal. Quand il est en soutien élève, ben oui effectivement il est efficace, lui ne se sent pas forcément efficace, il se sent un peu démuni au niveau de la façon d'expliquer aux élèves, mais on voit que c'est quelqu'un qui percute beaucoup, je pense, il est vif d'esprit même si sur le terrain... et tu lui as dit d'ailleurs... qu'il était mou mais en fait, il est tellement logique, il l'a dit lui-même, il a sorti le mot logique que il ne comprend pas que oui un élève niveau limite sixième ne comprenne pas au premier coup la consigne. Donc ça aussi, ça accrédite la thèse qu'il n'est pas efficace, là aussi. Il se discrédite, tu vois « non mais ce n'est pas toi qui est mauvais, c'est parce que il faut que tu trouves une autre façon d'expliquer ». Mais lui il prend ça pour... il se sous-estime, une fois de plus. À chaque fois, on sent le gars qui doute de lui et c'est un peu dommage. Sinon, moi je trouve que c'était bien mené, à chaque fois tu as bien mis sur la table tout ce qu'on avait à lui dire. C'est-à-dire tout ce dont on avait parlé, tu lui as dit, tout ce qu'on pouvait lui reprocher, son manque de dynamisme, son manque d'anticipation. Sur les relations avec ses collègues, bon... il dit que ça va, mais il dit aussi que des fois certains ne font pas forcément ce qu'ils devraient faire. Mais ça à la limite, je dirais que ce n'est peut-être pas à lui de leur dire :</p>	le CPET prend à sa charge l'analyse de cette partie de l'entretien avec l'AED	réduction degrés liberté	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire
----	---	---	--------------------------	--

DYADE 6-Extrait 2-T 1- Séquence interactionnelle 1 « La stratégie face aux difficultés exposées par un AED »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
		mais on sent quand même qu'avec l'équipe il est à l'aise mais qu'il n'y a pas quand même de cohésion. Il reste quand même... moi je trouve que c'est un gars qui reste toujours quand même en retrait. Il ne se mêle pas vraiment, il est à part...			
26	CPES	Oui, mais je pense que c'est son caractère.			
27	CPET	Oui son caractère aussi. Tu en es venue à la fin sur son attitude, sa posture avec les élèves, la façon qu'il avait de s'exprimer avec les élèves. Et là on a assisté à un bon moment, où tu as pu effectivement lui reprocher sa façon de s'exprimer et de s'adresser aux élèves. Et il est ressorti que c'est quelqu'un qui finalement s'énerve vite, tu as vu ?	Le CPET oriente les échanges sur la question de la relation éducative AED/élèves	Enrôlement	
28	CPES	Oui oui j'ai vu.	La CPES ratifie l'analyse du CPET		
29	CPET	il ne supporte pas, il ne supporte pas certaines choses... il en souffre, on le sent mais il y a des choses qui le font bouillir... alors pour l'instant il n'a pas explosé... ma question c'était tout à l'heure et s'il explosait un jour ? Si vraiment on va le chercher, est-ce qu'il est capable cela de...	le CPET prend à sa charge l'analyse de cette partie de l'entretien avec l'AED	réduction degrés liberté	
30	CPES	oui, de péter les plombs ...			
31	CPET	oui et peut-être, peut-être que tu aurais dû lui rappeler que quand même en tant qu'adulte, en tant qu'AED, il ne doit pas se sentir agressé, il doit lui au contraire apaiser la situation. Il doit répondre à la provocation de l'élève et ça il ne sait pas faire encore.		signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la relation éducative
32	CPES	bah il y répond, mais de manière... pas de la bonne manière...			
33	CPET	oui et toi tu aurais pu lui rappeler...tu lui as rappelé le coup du gymnase où on l'a envoyé chercher un élève... ça ne s'est pas très très bien passé... mais ça je ne sais pas s'il a entendu en fait.		Maintien de l'orientation	
34	CPES	Oui, je l'avais que ça en tête			

DYADE 6-Extrait 2-T 1- Séquence interactionnelle 1 « La stratégie face aux difficultés exposées par un AED »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
35	CPET	je ne sais pas s'il a entendu le message, parce que tu aurais peut-être dû lui faire comprendre que en tant qu'adulte, de toute façon, il n'a pas à rentrer dans le jeu de la provocation. Il doit se contenir, c'est comme ça. Même si on lui fait un doigt, un bras d'honneur si on lui dit « tu es un gros con »., et ben tu dois le prendre sur toi, et c'est tout. Et ça peut être qu'un jour on aura une surprise avec lui je ne sais pas. Parce que autant il est... mais quand tu vois que des petits trucs comme ça ça l'énerve, je me dis ..il est mou « mais si un jour vraiment on te pousse..., où tu vas ? ». Je ne sais pas..on verra bien..		signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs à la relation éducative

DYADE 6-Extrait 3-T 2-Séquence interactionnelle 2 « Notre rôle, c'est aussi de les inciter à s'en sortir »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
8	CPET	Mais c'est là que je me dis... si vraiment elle veut préparer son concours si c'est vraiment judicieux qu'elle fasse un plein temps ici. Parce que c'est de nouveau la mettre en difficulté, et elle ne pourra pas forcément mieux préparer son concours parce qu'elle va continuer à galérer... comme elle le dit, le soir quand elle rentre elle n'a pas envie d'ouvrir un bouquin... donc je ne sais pas... est-ce que dans son intérêt, il ne vaut mieux pas la pousser vers un poste de contractuelle...	Le CPET fait part de son questionnement sur l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel et sollicite l'avis de la CPES		
9	CPES	si... c'est ce qu'on a commencé à faire là, pour moi oui c'est ce qu'il faut faire... après pour moi ça reste un élément qui, si elle te dit non je ne veux pas être contractuelle, au bout d'un moment... je pense que c'est quand même un élément qui est bien ici aussi.			
10	CPET	Je suis d'accord. Après on a aussi... notre rôle, un moment donné c'est de se dire... OK, j'ai des gens de mon équipe... est-ce que je privilégie mon confort pour l'établissement ou est-ce que notre rôle c'est aussi de les inciter à s'en sortir, trouver leur voie etc.... effectivement, moi dans l'idéal, Émilie je la reprends, les devoirs encadrés seront assurés, implantant ici, il n'y a pas de souci, quand elle est à la vie scolaire ou ailleurs, tout se passe bien. Effectivement c'est une des seules qui arrive à tenir un peu le reste de l'équipe, quand elle est là c'est vrai que ça fonctionne très bien moi je pourrais me dire (fait le geste de se frotter les mains) je ne vais pas m'embêter avec Elie, je la garde, je vais même lui déconseiller... non pas du tout		Signalisation caractéristiques déterminantes	savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire

DYADE 6-Extrait 3-T 2-Séquence interactionnelle 2 « Notre rôle, c'est aussi de les inciter à s'en sortir »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
11	CPES	non... Émilie, comme tu le dis, c'est quelqu'un qui a malgré tout peu de confiance en elle et moi je serais pour qu'on la booste à fond, pour moi il faut qu'elle fasse le concours interne, il faut qu'elle soit contractuelle... mais tu la connais aussi, tu la connais mieux que moi... à tout moment, elle dit oui oui je vais le faire je vais le faire et finalement, le 1 ^{er} septembre elle n'y va pas, parce que elle a peur.			
12	CPET	Oui, et c'est là qu'il va falloir être convaincant. Mais je crois que notre rôle c'est aussi, même si on perd un élément comme ça, c'est de lui dire « écoute Émilie on veut que tu aies ton concours. On va tout faire pour que tu l'aies, donc on va faire en sorte que tu puisses l'avoir. Et pour que tu puisses avoir ton concours, ça n'est pas possible de faire un plein temps ici il faut savoir où tu veux continuer à être AED... et puis voilà où tu veux vraiment te donner tes chances pour choper ce concours, il faut que tu fasses un choix ».		Signalisation caractéristiques déterminantes	
13	CPES	Elle a connu l'assistante d'éducation dont tu me parlais et qui est prof de maths ?			
14	CPET	Non elle n'a pas connu			
15	CPES	ah, ça serait un bon exemple aussi.			
16	CPET	Voilà va falloir aussi un moment donné, que nous en tant que CPE, qu'on puisse lui dire « nous ce qu'on te conseille, c'est ça ». Et pas seulement regarder notre nombril en se disant... parce que ça ne serait pas cool de notre part de lui dire « écoute laisse tomber ton concours, tu ne l'auras jamais, viens au collège, ça sera super... » (rires)			
17	CPES	oui, je suis d'accord.	La CPES ratifie la position du CPET		

DYADE 6-Extrait 3-T 2-Séquence interactionnelle 2 « Notre rôle, c'est aussi de les inciter à s'en sortir »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
18	CPET	Voilà. Sinon qu'est-ce que tu en penses ?		enrôlement	
19	CPES	Non, ça été. J'étais un peu étonnée, au début, qu'elle nous dise que pour elle, l'équipe fonctionnait je pensais justement qu'elle aurait ce regard...			
20	CPET	ben, c'est parce que... enfin on en discutera peut-être à un autre moment, quand on a parlé avec toute l'équipe de nos difficultés à nous avec cette équipe voilà, moi je me dis qu'en fait, peut-être qu'effectivement on ne leur donne pas des missions plus intéressantes à tous. Voilà, les impliquer davantage. Par exemple certains, Antoine, mais, même Camille même Axel, on leur a donné à faire du soutien à faire avec les élèves, plutôt qu'ils soient là à glander, quand ils ont des heures de libre, ils viennent dans cette salle, ils font vraiment du soutien, suivi des élèves et je trouve que ça leur donne une responsabilité, et ça leur donne un rôle vraiment « tiens, je sens quelque chose ! ». Et je crois qu'on ne le fait pas suffisamment. Alors Emilie avec devoirs encadrés, elle fait très bien, d'ailleurs quand elle est avec les élèves elle ne voit pas ce qui se passe ici. Mais je crois qu'on devrait peut-être développer plus encore le suivi, l'accompagnement des élèves... ça devrait faire partie des emplois du temps de chacun, je crois qu'on devrait réfléchir à quelque chose comme ça. Le proposer, même pour la rentrée prochaine, à côté des études, trouver un autre moment, une autre façon de travailler entre élèves et AED, comment est-ce qu'on pourrait faire... je ne sais pas, de l'individuel, du petit groupe, réfléchir quelque chose pour que nos surveillants soient occupés et je crois que ça serait bénéfique pour tout le monde.	L'échange se déplace vers l'objet du travail		
21	CPES	Oui, je suis d'accord.			

DYADE 6-Extrait 3-T 2-Séquence interactionnelle 2 « Notre rôle, c'est aussi de les inciter à s'en sortir »					
Tour	Locuteur	Verbatim	Analyse engagement CPES/discours CPET	Fonction de l'étayage	Objet de l'interaction (savoirs professionnels)
22	CPET	Voilà. Sinon, c'est bon pour toi			
23	CPES	oui, c'est bon je n'ai pas grand-chose à ajouter, je t'avoue...			

Annexe 75 Potentiel vicariant du dispositif, analyse par dyade

1 Pour la dyade 1 : peu d'exemples vicariants, mais un potentiel vicariant du dispositif avéré

1.1 Les exemples vicariants proposés par le tuteur

Le CPET 1 mobilise assez peu d'exemples vicariants dans son discours, et uniquement sur le premier temps du dispositif (trois exemples vicariants). Il aborde dans ces exemples la question de l'accueil des nouveaux AED, au travers des outils qu'il a élaborés pour faciliter leur intégration dans l'équipe ; la disponibilité du chef de service à l'égard des AED ; la finalité de l'entretien professionnel, comme temps de régulation du travail « *il faut profiter de ce temps-là aussi on leur dit « on est là. » « Si vous rencontrez des difficultés, et si vous ne savez pas »* (CPET 6, entretien débriefing CPES/CPET T0).

1.2 Les expériences d'apprentissage significatives de la CPES 1

Au cours des entretiens de recherche (ER) post séances de FEST, la CPES 1 évoque plusieurs expériences d'apprentissage significatives (dix au total sur l'ensemble du dispositif). De l'observation de la pratique de son tuteur, elle retient notamment la posture bienveillante dans l'entretien et le souci d'accompagner les AED dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles :

On a eu des choses similaires, je pense, dans le ton employé, dans la posture vis-à-vis de l'AED. Je pense qu'on a tous les deux essayé de faire preuve de bienveillance et en même temps essayé de tirer des éléments positifs de l'assistant d'éducation, de faire aussi émerger la marge de progrès qu'il pouvait y avoir sur certains postes (CPES 1, ER T1, post FEST 1)

Elle évoque également l'accueil des AED, sur lequel le CPET a insisté, en lui expliquant comment lui-même s'y prenait pour accueillir et accompagner les nouveaux personnels et en mettant en exergue les enjeux en matière de sécurité des élèves (ER 2, post FEST 2). Suite à cette séance de débriefing, la CPES a modifié l'organisation initialement prévue pour l'arrivée d'un nouvel AED, en fin de semaine. La question de la délégation de tâches a également été travaillée au cours des séances de débriefing, ce qui a conduit la CPES à adapter son discours et ses exigences sur les entretiens professionnels suivants :

J'ai gardé à l'esprit la remarque de Christian qui m'avait dit que dans mon entretien précédent, je demandais en fait à Danielle d'investir un champ, des champs, pour lesquels en fait on ne les avait pas forcément nous-mêmes préparés (...) la formulation de mes questions, ou peut-être

que j'étais moins insistante aussi sur ce thème voilà que précédemment (CPES 1, ER T2, post FEST 2).

2 Pour la dyade 2 : une exposition aux exemples vicariants significative, pour un fort potentiel vicariant du dispositif

2.1 Les exemples vicariants proposés par le tuteur

Le CPET 2 formule un nombre significatif d'exemples vicariants (dix sur l'ensemble du dispositif), qu'il mobilise notamment pour illustrer sa conception du management de l'équipe vie scolaire. À partir d'un incident vécu avec des élèves, il explique à la CPES comment il associe les AED à la résolution de ce type de situation et donne à voir sa démarche participative dans le management de l'équipe :

là on a l'exemple d'une construction de punitions par la discussion et par le brassage d'idées qui fait que les AED sont maîtres d'œuvre aussi sur l'accompagnement de tout ça, mais dans une optique d'aider les jeunes à grandir et à faire bon usage de la liberté. Et je pense qu'on aura pas d'autre souci avec ces deux élèves (CPET 2, débriefing FEST 1, séance 1, T0).

Il s'appuie par ailleurs sur des situations vécues, comme témoignages de son expérience professionnelle pour aborder des questions relatives à la relation éducative (telles que la sécurité des élèves ou l'usage du téléphone portable par les élèves à l'internat) et à la scolarité des élèves. Le recours à ces exemples constitue l'occasion pour le CPET de donner à voir à la CPES sa pratique professionnelle, de la rendre lisible, alors qu'elle a peu d'opportunités de l'observer en situation de travail, du fait de leurs affectations dans deux établissements scolaires différents. Le tuteur évoque également des expériences passées afin de mettre au jour des stratégies pour construire et faire sa place en tant que CPE au sein d'un établissement scolaire, en délimitant son territoire professionnel. Ces éléments alimentent la construction de l'identité professionnelle en tant que CPE :

alors parfois dans le boulot de CPE (...) Alors ça n'est pas nos missions premières, hein, mais il faut faire fonctionner le bahut. Donc à certains moments en fonction des contextes et des bahuts, il y a des choses qui ne sont pas directement connectées à tes missions et pourtant, y mettre les mains dans le cambouis, perdre deux heures, quatre heures, six heures s'il faut... une fois j'étais dans un petit bahut dans la montagne... qui faisait l'installation du logiciel des bulletins ? Ben, c'était le CPE ! alors tu t'enfermais dans une petite pièce très froide avec un ordi, tu étais tout seul, tu ne voyais pas un gamin et pendant tes journées, qu'est-ce que tu faisais... et ben essayer de faire fonctionner le logiciel gratuit qui avait été proposé par l'équipe de direction... et avec même pas de pression... (rires) comme j'étais remplaçant à l'époque, j'étais contractuel, j'étais arrivé le mardi, et pour le vendredi il fallait pouvoir faire l'impression des bulletins. Et donc j'avais très peu de connaissances

de l'ordi, du logiciel. (Rires) bon ben, on s'y met, parce que on comprend qu'il y a un intérêt stratégique (CPET 2, séance débriefing FEST 1, T0).

2.2 Les expériences d'apprentissage significantes de la CPES

La CPES 2 relate de nombreuses expériences d'apprentissage significantes (quinze au total sur l'ensemble du dispositif, ce qui constitue le maximum relevé parmi les cinq CPES), soit à partir de l'observation de la pratique de son tuteur, soit à partir des objets travaillés au cours des séances de débriefing. Elle évoque des expériences d'apprentissage significantes relatives à la conduite de l'entretien professionnel, telle que la gestion des blancs dans l'entretien par exemple. C'est un point qui la mettait mal à l'aise et qui a été explicitement évoqué par le tuteur, à plusieurs reprises au cours des séances de débriefing.

D'autres points concernent le management de l'équipe vie scolaire, par exemple savoir entendre et prendre en compte les besoins professionnels des AED :

en fait j'ai compris que.. grâce à l'entretien de préparation dans lequel je me suis rendue compte que c'était un AED qui avait besoin d'explications et qu'on l'écoute pour après pouvoir discuter avec lui, ben je me suis dit là, il faut que j'améliore mon écoute, comparé au premier entretien, que je le laisse énormément parler pour après moi pouvoir lui amener ce que j'ai à lui amener... c'est pour ça que l'entretien j'ai préféré le démarrer sur « *Qu'est-ce que vous avez vous à faire remonter par rapport à ce premier mois ?* » Pour après moi lui amener ce que je devais lui amener, en cohésion avec mon collègue CPE (CPES 2, ER post FEST 2, T2)

La CPES explique par ailleurs qu'en observant son tuteur, et en échangeant avec lui au cours des entretiens de débriefing, elle a appris à valoriser le travail des AED et à renvoyer un feed-back positif dans les entretiens professionnels :

Alors, de ce que j'ai vu faire de Jean-Marc... Le fait de valoriser l'AED c'est quelque chose que des fois on peut oublier, vu que les tâches elles sont effectuées, on ne pense pas les valoriser alors que je pense qu'ils en ont besoin. Moi j'ai vu que pendant son entretien, il avait vraiment dégagé un temps où il félicitait l'AED pour avoir pris connaissance de ces indications qu'il lui avait données en début de mois (CPES 2, ER post FEST 1, T1)

3 Pour dyade 5 : une faible exposition aux exemples vicariants et un potentiel vicariant limité

3.1 Les exemples vicariants proposés par le tuteur

Le potentiel vicariant du dispositif apparaît plutôt faible pour la CPES 5. La CPET 5 ne formule aucun exemple vicariant au cours des trois séances de débriefing.

3.2 Les expériences d'apprentissage signifiantes de la CPES 5

La CPES 5 fait part d'un nombre peu élevé d'expériences d'apprentissage signifiantes (deux au total sur l'ensemble du dispositif, ce qui est le minimum relevé sur l'ensemble du groupe). Elle évoque notamment la posture dans l'entretien professionnel : lors du premier entretien, conduit en co-intervention avec sa tutrice, celle-ci avait trouvé la CPES « *trop gentille* », dans une posture trop bienveillante, alors qu'il s'agissait d'un AED qui « *dysfonctionnait* ». Il convenait donc, selon la tutrice, d'être plus explicite et exigeante sur le rappel des attentes du travail d'un AED. Aussi, sur les EP suivants, la CPES a veillé à adopter une posture plus conforme à ces attentes :

Le fait de ne pas hésiter à aller sur le négatif, ça c'est quelque chose qui a été recommandé pendant le débrief ne pas laisser l'autre CPE prendre la main sur les choses plus négatives. Donc ça c'est vrai que c'est quelque chose qui s'est amélioré au fur et à mesure des entretiens. (CPES 5 ER post dispositif de FEST)

La deuxième élément évoqué par la CPES concerne la conclusion de l'entretien professionnel, comme un temps de synthèse qui permet de clore ce temps de travail.

4 Pour la dyade 6 : une exposition décroissante aux exemples vicariants, pour un potentiel vicariant avéré

4.1 Les exemples vicariants proposés par le tuteur

Le CPET 6 a recours aux exemples vicariants uniquement en T0, de manière significative puisque neuf exemples vicariants ont été identifiés dans son discours. Les exemples vicariants concernent principalement trois domaines : la préparation et la stratégie de l'entretien professionnel, l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED, le pilotage du travail collectif de l'équipe de vie scolaire. Ce dernier point constitue une difficulté au sein du service : les CPE estiment qu'il n'existe pas de solidarité au sein de l'équipe, et que chaque AED effectue son travail de manière individualiste et cloisonnée, sans s'intéresser au travail réalisé par les autres AED, ce qui est préjudiciable à la cohérence globale du fonctionnement du service. Ici, le CPET ne donne pas d'exemples issus de situations vécues ; il s'agit davantage d'une démonstration orale du discours (modélage verbal) à tenir aux AED ou des manières de répondre à certaines situations :

Notre rôle, c'est quand même de leur dire « *écoutez les gars. Vous êtes majeurs, maintenant ça va, vous êtes adultes, vous êtes capables de travailler ensemble. Ce n'est pas parce que je n'ai pas d'affinités avec toi, que je ne veux pas te dire est-ce que tu peux aller s'il te plaît me faire un appel ?* »... « *vous devez être capables de gérer sans nous.. On ne vous demande pas... On vous demande de vérifier que les appels soient faits, qu'on n'ait pas d'élèves en danger, au niveau administratif qu'on soit au clair, pour que ceux qui vont prendre la suite dans l'après-midi soient à l'aise dans leur travail* ». On ne leur demande pas grand-chose ! Même si ils

ne sont pas forcément toujours d'accord entre eux, ça, ils doivent être capables de le faire, voilà. (CPET 4, séance de débriefing FEST 1, T0)

4.2 Les expériences d'apprentissage significantes de la CPES 6

La CPES 6 évoque huit expériences d'apprentissage significantes, relatives à trois grands domaines. Plusieurs exemples portent sur la conduite de l'entretien professionnel : l'entrée dans l'entretien, la stratégie de l'entretien, l'utilisation d'une grille descriptive des postes de travail des AED. La CPES évoque par ailleurs, en fin de dispositif, la dimension sociale de la fonction d'AED. Il s'agit ici d'une découverte pour la CPES, qui envisageait la fonction uniquement sous l'angle de la mission à accomplir pour l'institution, et de la qualité du service rendu. Au travers de la pratique de son tuteur, elle prend conscience de la précarité liée à cette fonction et du rôle social à jouer au travers de celle-ci :

il y a eu des AED qui ont fait des fautes professionnelles pendant l'année et pour moi c'est rédhibitoire, c'est-à-dire que j'ai passé l'année à dire à Sylvain que cette personne-là, on ne pourrait pas la renouveler l'année prochaine... et Sylvain était beaucoup plus sur la réserve, etc... et en fait lui il m'a toujours prôné aussi ce côté social de cette fonction d'AED, du fait qu'il y a aussi des personnes qui font ça parce que tout simplement elles ont besoin de manger, qu'elles avaient besoin d'un salaire... je me suis rendue compte finalement que c'était plus difficile de dire à quelqu'un qu'on ne le renouvelle pas et que c'est aussi difficile de prendre cette décision, parce qu'on sait que derrière ce n'est pas juste quelqu'un qui n'a plus sa fonction, qui n'a plus sa fonction d'AED, c'est quelqu'un qui peut se retrouver sans revenus, qui peut se retrouver en situation difficile... donc ça je pense que je l'ai un peu plus appris, du coup j'entends beaucoup plus la manière de faire de Sylvain vis-à-vis de ça (CPES 4, ER séance finale, T3)

Enfin, la question de savoir « faire preuve de tact pour ne pas braquer l'interlocuteur » revient à plusieurs reprises dans les expériences d'apprentissage significantes de la CPES 6. Il s'agissait d'une difficulté pour la CPES, qui se décrit elle-même comme « *un peu brut de décoffrage* » quand il s'agit de faire des remarques sur le travail. Au cours du dispositif de FEST, son tuteur l'a alertée et conseillée sur ce point, et elle estime avoir progressé en la matière :

la manière de parler, de dire les choses, c'est venu après l'entretien dans un débriefing avec Sylvain quand il me disait il faut que tu fasses attention à ne pas brusquer, ne pas braquer, parce que sinon ça peut mettre en péril toute la suite de l'entretien. Donc oui ça, ça m'a permis d'évoluer, et de me rendre compte aussi parce que je ne m'en rendais pas forcément compte de certaines choses, je pense que cela fait évoluer sur la manière de faire. (CPES 4, ER séance finale, T3)

L'analyse conduite dans cette partie a mis au jour le potentiel vicariant du dispositif de formation en situation de travail. Ce potentiel apparaît variable, en fonction des dyades,

tant au plan qualitatif que quantitatif. Les tuteurs hors établissement mobilisent un nombre significativement plus élevé d'exemples vicariants que les tuteurs exerçant dans le même établissement que la CPES. Ces exemples portent essentiellement sur deux catégories de savoirs professionnels : des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire ; des savoirs procéduraux relatifs à la conduite de l'entretien professionnel. Les expériences d'apprentissage significatives exprimées par les CPES relèvent également de ces deux domaines.

Annexe 76 Synthèse de la dynamique interactionnelle, dyade 1

1 Analyse globale

Les trois séances de débriefing ont une durée variable, de 26 à 60 minutes. 17 séquences interactionnelles ont été identifiées, au cours des trois temps du dispositif de FEST. La majorité de ces séquences apparaissent comme restrictives, soit 11 séances sur les dix-sept (cf. annexe). Le CPET 1 mobilise toutes les fonctions de l'étayage, mais de manière différenciée. La fonction la plus mobilisée, sur l'ensemble du dispositif, est la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes, suivie de la fonction d'enrôlement (cf. figure infra).

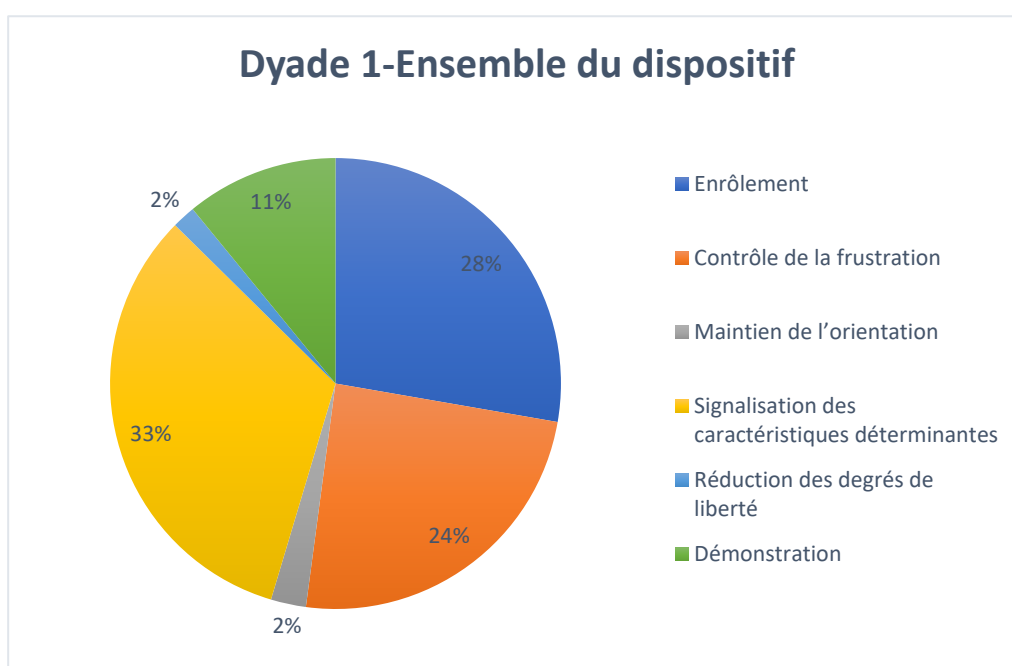


Figure 19 — Fonctions de l'étayage, CPET 1, aux trois temps du dispositif de FEST

1.1 Dynamique interactionnelle des séances de débriefing

En T0, la séance de débriefing a duré 60 minutes. La CPES 1 guide l'échange à partir des points relevés dans son observation de l'entretien professionnel (EP) conduite par le CPET 1 avec un AED, autour de trois thèmes : l'accueil de l'AED dans l'entretien, les thèmes abordés au cours de l'EP et la conclusion de l'entretien professionnel. Le climat de la séance de débriefing est détendu, les échanges sont fluides entre la CPES et son tuteur, qui se montre réceptif et disponible à l'échange. La CPES est engagée dans l'échange, pose des questions, écoute les propos du CPET et fait parfois des propositions alternatives aux manières de faire du tuteur. En majorité, la CPES pose des questions fermées, appelant des réponses brèves, ce qui n'incite pas le CPET à développer ses réponses pour expliciter ses choix et sa pratique professionnelle. Aussi, les réponses du CPET sont fréquemment assez brèves et peu de savoirs professionnels sont alors mis en

visibilité. Nous pouvons avancer l'idée que les savoirs professionnels sous-jacents aux gestes professionnels évoqués constituent des savoirs incorporés, qui restent implicites dans le discours du CPET. Certaines séquences contiennent d'ailleurs très peu d'interactions de tutelle (séquences 1, 2 et 3). La dynamique interactionnelle de ces séquences peut alors être qualifiée de restrictive. En revanche, trois séquences apparaissent comme expansives (séquences 4,5 et 6). Dans ces séquences, le CPET met en visibilité des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire, à la relation éducative, en explicitant ses choix et sa pratique professionnels. La fonction de tutelle la plus mobilisée sur ces séquences est la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche. Il s'agit quasiment de la seule fonction de tutelle mobilisée sur ce temps. Ces séquences abordent la question de la posture professionnelle du chef de service ; la responsabilité éthique des CPE dans l'accompagnement des AED dans une insertion professionnelle à l'issue de leur contrat en tant qu'AED ; la construction d'une autorité éducative pour les AED, qui requière une formation et un accompagnement par les CPE.

En T1, la séance de débriefing dure 33 mn. Six séquences interactionnelles ont été identifiées, mais certains passages, qui relèvent plutôt d'une discussion à bâtons rompus, ne contiennent pas d'interactions de tutelle. Au travers des remarques et questions posées, le CPET aborde d'emblée la question de la régulation de l'équipe de vie scolaire. Le tuteur intervient assez peu sur les aspects techniques de la conduite de l'entretien professionnel, et uniquement pour faire un retour positif sur les étapes et les outils mobilisés par la CPES. Pour autant, il n'explicité pas ce qu'il a trouvé pertinent dans la mise en œuvre de l'entretien et les outils utilisés, il ne conduit pas d'analyse à ce sujet. Après un premier temps d'échanges généraux sur l'entretien professionnel, au cours duquel le CPET crée les conditions de l'échange en renvoyant un feed-back positif, le tuteur conduit l'entretien de débriefing à partir de points relatifs au management de l'équipe relevés au cours de son observation : la contradiction entre les attentes des CPE et les reproches faits à l'AED ; l'autonomie accordée aux AED en matière de prise de décision de punitions ; la fragilité et le flou du cadre de travail des AED, posé par les CPE, qui génère de l'insécurité chez les personnels. Au travers de ces thèmes, l'entretien tourne essentiellement autour du positionnement et de la responsabilité du chef de service dans l'organisation et le pilotage du service, du besoin de sécurité des personnels, du sens du travail. Le CPET pose fréquemment des questions à la CPES pour l'amener à expliciter son action, ses choix professionnels, ainsi la fonction d'enrôlement est mobilisée de manière importante (neuf occurrences). Parfois, le tuteur prend l'analyse à sa charge (réduction des degrés de liberté) pour guider la CPES dans sa propre analyse. Il signale fréquemment les dimensions importantes du travail à prendre en compte dans l'activité (16 occurrences de la fonction signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche), mais il amène assez peu de savoirs professionnels, excepté sur la séquence 2 dans laquelle il explicite des savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire. Les points relevés par le CPET, identifiés comme des manques, relèvent d'une analyse fine et reposent sur des savoirs relatifs au management de l'équipe de vie scolaire²⁸. Toutefois, ils ne sont pas mis en visibilité dans les interactions tutorales. Il s'agit là à nouveau de savoirs incorporés pour le CPET, qui ne sont pas explicités dans l'entretien. Si le CPET aborde des sujets essentiels au regard de la régulation de l'équipe de vie scolaire, il le fait néanmoins de manière assez

²⁸ Par exemple lorsque le CPET 1 demande à la CPES « *est-ce que c'est aux AED de s'harmoniser* », quand la CPES 1 fait part du manque de cohérence dans les pratiques éducatives des AED. Il n'explicité pas alors les savoirs professionnels sous-jacents, relatifs au management de l'équipe.

rapide, sans parvenir à entrer en formation avec la CPES sur ces points : la CPES se montre coopérative dans l'entretien, et développe fréquemment un discours réflexif sur sa pratique professionnelle, mais ce discours n'est pas toujours en lien avec les questions précises posées par le CPET. Aussi, la plupart du temps, le CPET n'insiste pas : soit il change de sujet, soit il indique parfois à la CPES des ficelles de métier pour faire face à la situation (fonction de démonstration), mais il ne fait pas réfléchir la CPES à une évolution de sa pratique au regard du point soulevé. À plusieurs reprises, le CPET essaie de minimiser la portée critique de son propos (fonction de contrôle de la frustration), pour en faciliter la réception par la CPES. Aussi, sur les six séquences interactionnelles identifiées et analysées, cinq d'entre elles apparaissent plutôt comme restrictives.

En T2, la séance de débriefing dure 38 mn et suit un entretien professionnel avec une AED nouvellement recrutée. Cinq séquences interactionnelles ont été identifiées. Certains passages, qui relèvent davantage d'une discussion à bâtons rompus, ne contiennent pas d'interactions de tutelle et n'ont pas été pris en compte dans le corpus (fin de la séance de débriefing, notamment). Après un premier temps d'échange, assez rapide, sur la perception de la CPES à propos du déroulé de l'entretien, le CPET oriente rapidement les échanges autour des points suivants, sélectionnés à partir de son observation de l'entretien : les outils pour l'entretien professionnel (séquence 2) ; l'accueil et de l'accompagnement des nouveaux AED (séquence 3) ; la place des AED en conseil de classe (séquence 4) ; le manque d'harmonisation des pratiques au sein du service vie scolaire (séquence 5). Dans ses interventions, le CPET pose fréquemment des questions à la CPES pour l'amener à expliciter son action, ses choix professionnels, ainsi la fonction d' enrôlement est mobilisée de manière importante (14 occurrences). Parfois, quand la CPES résiste à la réflexion proposée, le tuteur prend l'analyse à sa charge (réduction des degrés de liberté, neuf occurrences) pour faciliter son engagement dans l'interaction. Il signale fréquemment les dimensions importantes du travail à prendre en compte dans l'activité (16 occurrences de la fonction signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche). Dans cette séance, la fonction de contrôle de la frustration est régulièrement mobilisée, comme pour atténuer les critiques faites (neuf occurrences).

Les séquences 3 et 5 sont les plus longues et sont également celles au cours desquelles le CPET mobilise des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire (cf 1. Médiation des savoirs, infra). Au regard des propriétés qualitatives de l'interaction tutorale impulsée par le CPET, des savoirs mis en visibilité et de l'engagement de la CPES dans l'interaction, ces deux séquences peuvent être qualifiées d'expansives. En revanche, les autres séquences apparaissent comme des séquences restrictives : les objets professionnels sont évoqués, mais sans les traiter d'un point de vue formatif, ils sont peu ou pas du tout mis en visibilité. Les savoirs professionnels sous-jacents au questionnement du CPET demeurent implicites, ce qui ne facilite pas l'engagement de la CPES dans l'interaction.

Annexe 77 Synthèse de la dynamique interactionnelle, dyade 4

1 Analyse globale

Les trois séances de débriefing ont sensiblement la même durée, autour de trente minutes. À l'issue de l'analyse conduite pour cette dyade (cf. annexe), la quasi-totalité des treize séquences interactionnelles identifiées apparaît de type expansif. La CPET 4 mobilise le panel des six fonctions de l'étayage, dans ses interactions tutorales, mais de manière très différenciée. La fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes est largement majoritaire (41 % des interactions), la fonction de guidance est ainsi fortement mobilisée par la CPET 4. Par ailleurs, la fonction de démonstration est présente de manière assez fréquente (19 % du corpus).

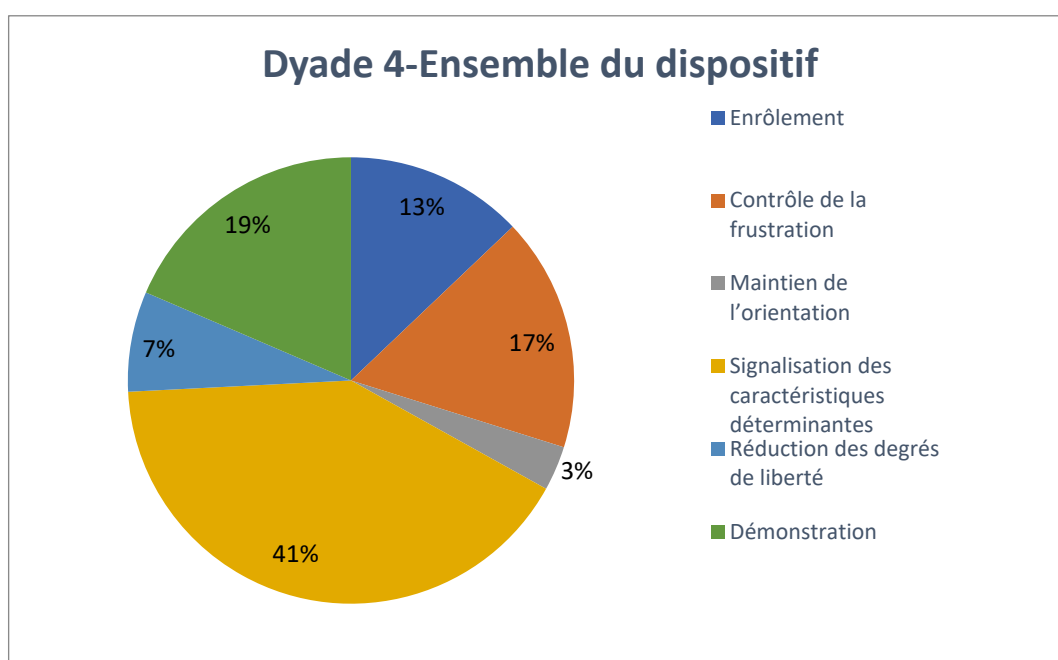


Figure 20 : Fonctions de l'étayage, CPET 4, aux trois temps du dispositif de FEST

2 Dynamique interactionnelle des séances de débriefing

En T0, la séance de débriefing en T0 dure 31 mn. Elle est conduite par la CPES 4 à partir des points relevés dans son observation de la pratique de la CPET 4. Cette observation est adossée à une grille, proposée par la CPET, afin d'outiller l'observation, à partir des enjeux, de la finalité et de la démarche de travail de l'entretien professionnel. Quatre séquences interactionnelles ont été identifiées dans la séance, à partir des thématiques abordées : le débriefing général de l'entretien, la finalité d'un entretien professionnel, les points identifiés par la CPES à partir de la grille support de l'observation, les difficultés rencontrées par la CPES dans sa contribution à la campagne d'entretiens professionnels. Sur la plupart des séquences, la CPES a un discours réflexif et contribue activement aux échanges, montrant ainsi son engagement dans l'interaction tutorale. La CPET ratifie son analyse concernant sa conduite de l'entretien professionnel.

Dans cette séance consacrée à l'analyse de sa pratique, la CPET signale fréquemment les dimensions importantes du travail à prendre en compte dans l'activité (13 occurrences de la fonction signalisation des caractéristiques déterminantes) ; ce faisant, elle met en visibilité des savoirs professionnels (relatifs au management de l'équipe vie scolaire, à la conduite de l'entretien professionnel ou au travail collectif). En répondant de manière détaillée aux questions de la CPES, elle illustre fréquemment son discours d'exemples tirés de sa pratique professionnelle, pour indiquer à la CPES comment elle peut elle-même s'y prendre (neuf occurrences de la fonction de démonstration). Aussi, au regard de l'engagement de la CPES dans l'interaction et des propriétés qualitatives de celle-ci, les quatre séquences interactionnelles apparaissent comme des séquences plutôt expansives.

En T1, la séance de débriefing dure 32 mn. Quatre séquences interactionnelles ont été identifiées, présentant de nombreuses interactions de tutelle. La CPET débute la séance en faisant part d'emblée de son analyse, en pointant les éléments positifs relevés et les points à faire évoluer. La tutrice évoque assez peu les questions techniques liées à la conduite de l'entretien, mais se focalise plutôt sur le travail, objet des échanges. La CPET pointe une difficulté globale dans l'entretien, liée à un positionnement qu'elle ne juge pas suffisamment « structurant » pour un chef de service. Puis la CPET conduit la séance de débriefing à partir des points relevés dans l'entretien : la culture du travail collectif au sein du service vie scolaire (séquence 2) ; l'articulation entre les enseignements et la vie scolaire ; le positionnement de chef de service (séquence 4). D'une manière générale, la CPET sollicite assez peu la CPES dans l'analyse de l'entretien professionnel ; elle prend plutôt à sa charge l'analyse des séquences de l'entretien professionnel (six occurrences de la fonction de réduction des degrés de liberté), en indiquant les dimensions importantes de la régulation de l'équipe de vie scolaire (21 occurrences de la fonction signalisation des caractéristiques déterminantes). Ce faisant, elle met fréquemment en visibilité des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe de vie scolaire ou au travail collectif avec les enseignants. Elle illustre son discours d'exemples tirés de sa pratique professionnelle et indique à plusieurs reprises, comment la CPES pourrait agir différemment face aux situations évoquées (six occurrences de la fonction de démonstration). La CPES est pleinement engagée dans l'interaction : soit elle manifeste son accord par différents signes (elle acquiesce, elle prend des notes), soit elle exprime son désaccord avec la critique formulée, en essayant de se justifier. La plupart du temps, elle finit par ratifier l'analyse de la CPET et les pistes d'évolution proposées. À plusieurs reprises, la CPET essaie de minimiser la portée de ses critiques, en mettant en exergue les points forts observés (neuf occurrences de la fonction de contrôle de la frustration). Aussi, au regard de ces éléments, ces séquences apparaissent comme expansives.

En T2, la séance de débriefing dure 32 mn. Du fait de la crise sanitaire du Covid-19, elle s'est déroulée entièrement à distance, par un dispositif numérique de visioconférence, tout comme l'entretien professionnel. Cinq séquences interactionnelles, de durée variable, ont été identifiées. La CPET conduit une analyse chronologique de l'entretien professionnel conduit par la CPES. Toutes les séquences sont à l'initiative de la CPET, à partir de points qu'elle a relevés dans l'entretien professionnel comme objets de formation sur lesquels elle veut dialoguer avec la CPES : la technique de l'entretien professionnel (séquences 1 et 3) ; le positionnement de responsable de service (séquences 2 et 4) ; la responsabilité du cadre en matière d'accompagnement des personnels (séquences et 5). Dans ses interventions, la CPET questionne peu la CPES : elle mobilise essentiellement la fonction de guidance (17 occurrences de la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes) au cours de l'entretien, pour signaler les

dimensions importantes du travail à prendre à compte. Elle indique fréquemment à la CPES comment s'y prendre (huit occurrences de la fonction de démonstration), en illustrant son discours par des exemples tirés de sa pratique professionnelle. Aussi, l'essentiel du temps de parole est occupé par la CPET. Dans cette séance, la fonction de contrôle de la frustration est régulièrement mobilisée, comme pour atténuer les critiques faites (neuf occurrences). Au regard de la fréquente mise en visibilité des savoirs professionnels et de l'engagement de la CPES dans l'interaction, la plupart des séquences apparaissent comme expansives (quatre séquences sur les cinq identifiées). En revanche, la première séquence apparaît plutôt de type restrictive, car la CPES semble plutôt en retrait, peu engagée dans l'interaction.

Annexe 78 Synthèse de la dynamique interactionnelle, dyade 5

1 Analyse globale

Les trois séances de débriefing sont très brèves, entre 6 à 12 mn, ce qui est très court pour des séances de ce type. Peu d'interactions de tutelle ont été repérées (16 sur l'ensemble des trois temps du dispositif). La fonction de tutelle majoritairement mobilisée par la CPET 5 est la fonction d'enrôlement. Les fonctions de guidance et d'intervention sont assez peu mobilisées. La totalité des séquences interactionnelles identifiées est de type restrictif.

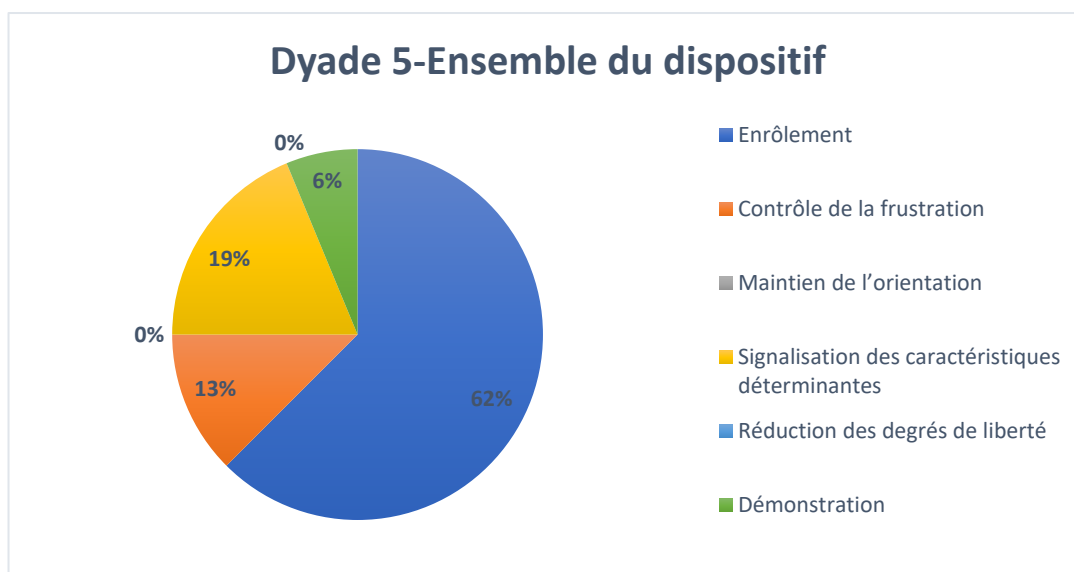


Figure 21 : Fonctions de l'étayage, CPET 5, aux trois temps du dispositif de FEST

2 Dynamique interactionnelle des séances de débriefing

En T0, la séance de débriefing suite à l'entretien professionnel conduit par la CPET, et observé par la CPES dure 12 mn. Trois séquences interactionnelles ont été identifiées, portant sur : le débriefing, par la CPES, de son observation ; le problème de positionnement d'un AED (préparation du prochain entretien de la CPES) ; l'organisation des tours de parole pour le prochain entretien professionnel (conduit en co-intervention CPET/CPES). Très peu d'interactions de tutelle ont pu être repérées (trois occurrences de la fonction d'enrôlement, une occurrence de la fonction signalisation des caractéristiques déterminantes, une occurrence de la fonction démonstration). Quasiment aucun savoir professionnel n'est mis en visibilité dans la séance, excepté une brève intervention de la tutrice relative à l'apport spécifique des entretiens professionnels, au regard d'une modalité collective de régulation de l'équipe. Les échanges relèvent davantage d'une discussion sur le travail, entre deux collègues, sans qu'une visée formative apparaisse explicitement. Aussi, les trois séquences sont de type restrictif.

En T1, deux séquences interactionnelles ont été identifiées, au cours d'une séance de débriefing très brève (sept minutes). Cette séance se déroule dans un contexte contraint

pour la tutrice et la CPES, à l'issue d'un entretien avec un AED qui a été plus long que prévu, ce qui peut expliquer la brièveté de l'échange²⁹. Très peu d'interactions relèvent d'interactions tutorales (deux occurrences sur chaque séquence). Les échanges s'apparentent davantage à un échange sur le travail entre collègues, à propos d'une situation professionnelle prise en charge en co-intervention. Les échanges portent essentiellement sur l'objet du travail et non pas l'objet de formation, comme si, dans l'activité, face à la double tâche du tuteur/formateur en situation de travail, la visée productive prenait le pas sur la visée formative. Sur les quatre interactions relevant d'interactions de tutelle, deux mobilisent la fonction d'enrôlement. De ce fait, peu de savoirs professionnels sont mis en visibilité au cours de cette séance. Au regard de ces éléments, les deux séquences apparaissent plutôt de type restrictif.

En T2, deux séquences interactionnelles ont été identifiées. Peu d'interactions tutorales ont été repérées dans ces séquences (trois occurrences sur la séquence 1, trois occurrences sur la séquence 2). Il s'agit essentiellement de la fonction « contrôle de la frustration ». Les savoirs sur lesquels reposent les questions et remarques de la CPET ne sont pas explicités par la CPET, ils restent à l'état de savoirs incorporés pour la CPET. Aussi les deux séquences apparaissent plutôt de type restrictif.

²⁹ Il s'agit d'une journée d'examen pour les lycéens, dans le cadre du contrôle continu instauré par la réforme du baccalauréat, ce qui vient modifier l'organisation de la vie scolaire. Au cours de la séance de débriefing, une AED vient d'ailleurs faire part d'un problème avec une classe, que la CPET devra prendre en charge à l'issue de la séance de travail.

Annexe 79 Synthèse de la dynamique interactionnelle, dyade 6

1 Analyse globale

La durée des trois séances de débriefing est très variable, entre 11 à 54 minutes. Sur les treize séquences interactionnelles repérées, huit apparaissent de type expansif, et cinq de type restrictif. Les six fonctions de l'étayage sont repérées dans le discours du tuteur, mais la fonction de l'étayage majoritaire dans le corpus est la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche (48 % des interactions de

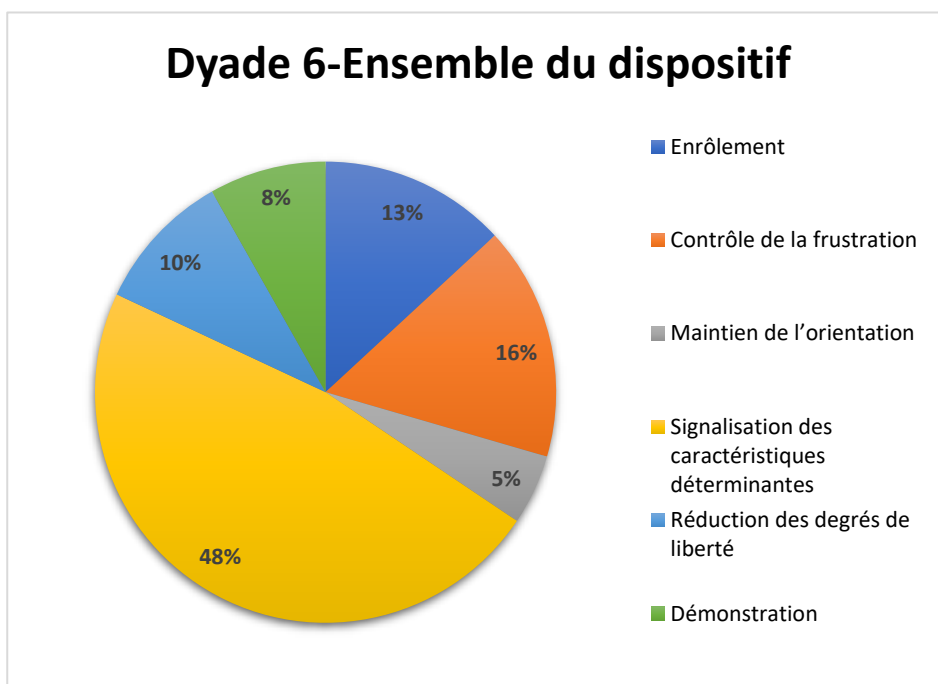


Figure 22 : Fonctions de l'étayage, CPET 6, aux trois temps du dispositif de tutelle).

2 Dynamique interactionnelle des séances de débriefing

En T0, la séance de débriefing a duré 54 mn. Elle est conduite par la CPES 6 à partir de son observation de la pratique de son tuteur, pour la première partie de la séance. La seconde partie concerne la préparation du prochain entretien professionnel, conduit par la CPES. La CPES introduit la plupart des séquences par son analyse de la pratique du tuteur, en évoquant soit un point d'étonnement, soit une question constituant une difficulté pour elle (par exemple la double tâche de prise de notes et de conduite de l'entretien), montrant ainsi son engagement dans l'interaction tutorale. Elle n'hésite pas à exprimer des points de désaccord avec le tuteur, et à s'engager dans une controverse professionnelle, en exprimant une conception du management différente de celle portée par son tuteur. Sept séquences interactionnelles ont été identifiées dans la première partie. Trois d'entre elles apparaissent de type restrictif : malgré des réponses en général assez développées, peu (voire pas) de savoirs professionnels sont explicités par le CPET dans

ces séquences, au cours desquelles les savoirs sous-jacents aux situations professionnelles demeurent implicites et donc non accessibles pour la CPES. Cinq séquences apparaissent en revanche comme plutôt expansives. Dans ces séquences, le CPET signale fréquemment les dimensions importantes du travail à prendre en compte dans l'activité (24 occurrences de la fonction signalisation des caractéristiques déterminantes) ; ce faisant, il aborde des savoirs professionnels (relatifs au management de l'équipe vie scolaire et à la conduite de l'entretien professionnel). Les savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel sont les plus présents dans le discours du tuteur.

En T1, la séance de débriefing, beaucoup plus courte que la précédente, dure 18 mn. Trois séquences interactionnelles ont été identifiées, à partir des thématiques abordées par le tuteur : la stratégie dans l'entretien face aux difficultés évoquées par un AED ; la posture éducative des AED face aux élèves ; les réussites et difficultés rencontrées par la CPES dans l'entretien. Les deux fonctions de tutelle les plus mobilisées sont le contrôle de la frustration (sept occurrences) et la réduction des degrés de liberté (cinq occurrences). En effet, malgré des tentatives pour enrôler la CPES dans l'analyse, le CPET a fréquemment tendance à prendre l'analyse à sa charge et à indiquer à la CPES comment procéder. Ce faisant, il mobilise, à plusieurs reprises, des savoirs relatifs à la relation éducative, au management de l'équipe vie scolaire et à la conduite de l'entretien professionnel. La CPES semble engagée dans les interactions tutorales, dans un dialogue sur le travail avec son tuteur. Aussi, les trois séquences identifiées apparaissent plutôt de type expansif.

En T2, la séance de débriefing fait suite à un entretien professionnel conduit en co-animation par le CPET et la CPES. La durée de ce temps de travail est plutôt brève (11 minutes), au regard de ce type de séance. Deux séquences interactionnelles ont été identifiées : l'une porte sur des considérations générales sur l'entretien, exprimées en majorité par le CPET ; l'autre aborde la responsabilité des CPE en matière d'accompagnement des AED dans leur évolution professionnelle. Peu d'interactions de tutelle et de savoirs professionnels sont relevés dans ces séances, qui apparaissent plutôt de type restrictif. Les échanges relèvent davantage d'un dialogue sur le travail, entre deux pairs, que d'un dialogue formatif, comme si la visée formative de ce temps passait au second plan. Les enjeux productifs de la situation de travail³⁰ semblent prendre le pas sur les enjeux formatifs dans la séance de débriefing.

³⁰ Quelle quotité de travail proposer à l'AED pour l'an prochain ? Comment impulser une dynamique de travail collectif dans l'équipe ?

Annexe 80 Exemples vicariants énoncés par les tuteurs

1 CPE 1 Liste des exemples vicariants discours CPET 1 (extrait des verbatim)

1.1 T0_FEST 1-Séance 1-Entretien de débriefing CPES-CPET

1.1.1 Exemple 1 : l'accueil des nouveaux AED

« depuis quatre ans, j'ai fait un petit livret... alors c'est modeste, c'est une petite présentation PowerPoint, que je présente aux AED qui vont travailler avec moi, en leur expliquant, voilà quand vous êtes à tel endroit, voilà ce qu'il faut faire, en mettant à l'appui, éventuellement, si c'est nécessaire, les différents documents. »

1.1.2 Exemple 2 : la disponibilité du chef de service aux AED

« des fois je vois leur tête sortir de la petite vitre et en fonction de la tête que je leur fais, ils attendent, où ils entrent. Oui voilà c'est ça, ils savent que si c'est fermé, je ne suis pas dispo »

1.1.3 Exemple 3 : la finalité de l'entretien professionnel comme temps de régulation sur le travail

« il faut profiter de ce temps-là aussi on leur dit « on est là. » « Si vous rencontrez des difficultés, et si vous ne savez pas, » et surtout qu'il n'y ait pas un décalage justement vertical entre eux et nous et que nous ne soyons pas seulement les personnes qui leur donnent des consignes et des ordres ».

1.2 T1_FEST 1-Séance 2-Préparation de la mise en situation de travail

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET

1.3 T2_FEST 2 -Entretien de débriefing CPET/CPES

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET
CPET 2 liste des exemples vicariants discours CPET 2

2 CPET 2 liste des exemples vicariants discours CPET 2 (extrait des verbatim)

2.1 FEST 1-Séance 1-Entretien de débriefing CPES-CPET

2.1.1 Exemple 1 -La fonction d'AED référent pour contribuer/faciliter le travail collectif avec les enseignants

Thématique : finalité et sens du travail des AED, missions des AED, management,

« Par exemple notre organisation fait qu'on a un assistant d'éducation qui s'occupe de deux classes en référence. Sur la réunion de rentrée, on permet à chaque professeur principal d'avoir le nom de son AED référent et du coup on organise un moment sur la semaine d'accueil où on se présente, le CPE référent de la classe avec l'assistant d'éducation qui est en contrôle. Donc au niveau des missions qu'on attend pour les assistants d'éducation, c'est de se mettre en contact avec le professeur principal, pour pouvoir avoir des tuyaux sur de l'aide aux devoirs, de se mettre en contact avec les élèves, notamment les absentéistes, parce que c'est toujours intéressant d'avoir un AED spécialisé sur une classe. Nous on a 24 classes, donc ça fait 12 et 12 avec ma collègue, on est facilement noyé par le nombre... en gros on a 55 élèves par journée qui nous posent problème sur les absences. Donc c'est très compliqué d'avoir le regard en permanence sur le logiciel Pronote donc le fait d'avoir l'aide d'un ou d'une assistant d'éducation sur ce suivi-là spécifique, ça nous alerte beaucoup plus rapidement. Et en plus, ils ont la mission d'aller attraper... enfin recueillir l'élève quand il rentre après une absence, pour lui demander pourquoi il était absent, qu'est-ce qui t'arrive etc. Et là leur mission aussi, on s'est mis d'accord avec eux, c'est de bien nous interpellier. Donc « *là ça fait deux fois que je lui demande, ça fait deux fois je n'ai pas de retour, il faut que vous preniez le relais* ». Et donc ça complète, dans ma semaine j'ai deux ou trois moments où je me focalise vraiment sur le suivi des absences, de mes urgences, et ça complètement mon regard. C'est-à-dire que les infos que les assistants d'éducation m'apportent sont vraiment très utiles pour ajuster mon sentiment d'urgence par rapport aux situations. Finalement je dédouble mes yeux et mes oreilles ».

2.1.2 Exemple 2 : associer les AED à la résolution des incidents avec les élèves

Thématique : relation éducative, accompagnement des AED, management participatif

« Alors, un exemple... on avait un binôme, la petite dont j'ai vu la maman partir tout à l'heure amener sa fille souffrante. Donc cette petite-là a une excellente copine à l'internat et toutes les deux sont arrivées en retard de manière systématique. Donc ça posait la question de savoir comment on leur faisait entendre raison. C'est-à-dire qu'elles ont des moments de liberté mais qu'elles en fassent bon usage. Du coup j'avais deux assistantes d'éducation qui s'occupent du premier étage où elles sont, et qui étaient vent debout contre ces filles en disant « *il faut les mettre dehors, c'est pas possible, elles sont insupportables, en plus elles nous regardent de haut, on a beaucoup essayé de discuter avec, elles n'entendent* ».

pas raison ! ». Et l'une des solutions proposées, par l'une des assistantes d'éducation c'était de dire, on les interdit de sortie définitivement jusqu'à la fin d'année, comme ça il n'y aura plus de problème de retard... donc l'utilité d'avoir ce débriefing, ce qu'elles peuvent se défouler, et en même temps en tant que CPE tu peux dire « attendez, là vous proposez qu'on mette la perpétuité a deux gamines de 15 ans. C'est absolument pas ni pédagogique ni éducatif. On ne peut pas fonctionner là-dessus. Par contre il faut qu'on arrive à leur faire prendre conscience qu'elles ne respectent pas le règlement, mais qu'au-delà de ça c'est une gêne pour vous en termes professionnels ». Donc, on a reçu les jeunes mais avant de les recevoir, je me suis mis d'accord avec les AED sur la solution qu'on allait proposer. Donc j'ai dit aux AED « bon voilà on va les priver de sortie pendant deux semaines, qu'elles voient ce que c'est, on arrive début octobre, pendant une semaine on leur redonne toutes les libertés, et on voit sur ce créneau-là de ces deux semaines d'interdiction, comment elles se comportent. Est-ce qu'elles sont plus sociales, est-ce que vous arrivez à les faire participer à la vie de l'internat ou du lycée, est-ce que vous recréez de la relation avec ces filles-là, ou est-ce que ça se bloque complètement et je vais leur dire que sur la semaine de liberté d'octobre, j'entends bien, et je leur dis « *vous avez intérêt à bien utiliser vos sorties et à être ponctuelle à chaque retour, parce que sinon il y aura à nouveau une interdiction, mais qui pourra être plus longue* ». On a prévenu les parents, qui étaient tout à fait d'accord avec ce qu'on mettait en place et les assistantes d'éducation étaient ravies. Parce qu'en fait, elles ont dit « oui, vous avez raison, on ne va pas leur mettre perpétuité par contre on va essayer de les éduquer et de les amener au point qu'on veut leur faire voir adopter. » Et en fait les gamines sont complètement rentrées dedans parce qu'elles ont rendu des services aux assistants d'éducation, parce que à certains moments elles faisaient des TIG dans la cour, ramassage de feuilles, nettoyage de table et compagnie. C'était leur proposition pour rendre service à la collectivité. Donc elles ont recréé du lien avec les assistants d'éducation, renouer du respect mutuel, reconstruit dans la confiance, et ça ce sont les élèves qui ont été co-constructrices de ça, et du coup, à l'arrivée, et ben ce matin au self, on a officialisé avec mes deux collègues qui étaient présentes, et les filles qui étaient là, on s'est réuni autour du petit déjeuner, et on leur a dit « les filles, fantastique, vos deux semaines ont été très très bien, pour nous vous avez grandi sur ces deux semaines et donc la semaine prochaine vous retrouvez votre liberté de circulation, mais attention faites en bon usage ». « Oui, oui, aucun problème », sourire banane... et là on a l'exemple d'une construction de punitions par la discussion et par le brassage d'idées qui fait que les AED sont maîtres d'œuvre aussi sur l'accompagnement de tout ça, mais dans une optique d'aider les jeunes à grandir et à faire bon usage de la liberté. Et je pense qu'on aura pas d'autre souci avec ces deux élèves »

2.1.3 Exemple 3 : les stratégies pour faire sa place dans un établissement scolaire

« alors parfois dans le boulot de CPE,... voilà ici la gestion des ordis, l'accueil des ordis de la région, c'est nous (rires). Profan... c'est une... le fonctionnement pédagogique des sections pédagogiques, c'est les CPE. Alors ça n'est pas nos missions premières, hein, mais il faut faire fonctionner le bahut. Donc à certains moments en fonction des contextes et des bahuts, il y a des choses qui ne sont pas directement connectées à tes missions et pourtant, y mettre les mains dans le cambouis, perdre deux heures, quatre heures, six heures s'il faut... une fois j'étais dans un petit bahut dans la montagne... qui faisait l'installation du logiciel des bulletins ? Ben, c'était le CPE ! alors tu t'enfermais dans une

petite pièce très froide avec un ordi, tu étais tout seul, tu ne voyais pas un gamin et pendant tes journées, qu'est-ce que tu faisais... et ben essayer de faire fonctionner le logiciel gratuit qui avait été proposé par l'équipe de direction... et avec même pas de pression...(rires) comme j'étais remplaçant à l'époque, j'étais contractuel, j'étais arrivé le mardi, et pour le vendredi il fallait pouvoir faire impression des bulletins. Et donc j'avais très peu de connaissance de l'ordi, du logiciel. (Rires) bon ben, on s'y met, parce que on comprend qu'il y a un intérêt stratégique ».

2.1.4 Exemple 4 : Se faire respecter et délimiter son territoire professionnel

« Parce que en fait, sur le principe, il m'est arrivé aussi de me faire gueuler dessus, ça arrive à tous les CPE, voilà. En général quand on me gueule dessus, on oublie pas pourquoi on est entré, et qu'on m'a gueulé dessus, parce que on s'en prend une pas possible. Donc ça, si tu veux ça dépend des personnes mais il y a quand même un repère à se refixer, c'est que nos vie scolaires, effectivement sont souvent le réceptacle de tout et n'importe quoi... la nécessité de terrains fait qu'on ne peut pas avoir une situation idéale quand on arrive, quel que soit le bahut, quel que soit le poste. »

2.1.5 Exemple 5 : Tenir face aux sollicitations qui ne relèvent pas des missions du service

«Mais pour un CCF, j'ai machin.. ». Rien du tout. « Et pourquoi ? » « Parce que le fonctionnement du service exige qu'on ait tout le monde ». Et ce n'est pas juste un positionnement idéologique. On a quatre à cinq personnes par jour, on s'estime correctement doté mais sur le principe on dit non ».

2.1.6 Exemple 6 : organisation du suivi des stages en lycée professionnel

« dans notre lycée professionnel, on a une assistante à la chef des travaux qui s'occupe des conventions, on a des réunions régulières avec cette personne, la chef des travaux, et les enseignants pour, chaque année, on a trois réunions sur ce sujet-là, pour les informer du fonctionnement autour des stages, les conventions, les fiches navettes, réactualiser etc. Donc ça c'est un chantier de tous les ans. Et effectivement quand il n'y a pas de com là-dessus, et ben on aboutit à ce type de clash »

2.2 FEST 1-Séance 2-Préparation de la mise en situation de travail

2.2.1 Exemple 7 : Faire prendre conscience aux AED de leurs responsabilités en matière de sécurité des élèves

« ben tu vas y penser toutes les nuits de ta vie, chaque minute de chaque journée, pendant des mois, que tu as laissé sortir un élève, et qu'il est mort, et que c'était ta responsabilité de ne pas le laisser sortir ». Déjà. « Et après tu t'exposes à des poursuites judiciaires, c'est-à-dire des heures avec les avocats et compagnie. Et puis tu engages ma

responsabilité en tant que chef de service, moi je n'ai pas envie de m'amuser avec ça. Et puis tu engages la responsabilité de ton chef d'établissement qui n'a pas du tout envie non plus qu'on s'amuse avec ça. Donc l'appel il est fait dans l'heure ».

2.2.2 Exemple 8 : Entendre et comprendre les besoins professionnels des AED

« Qu'est-ce qui est difficile ? Qu'est-ce que tu n'arrives pas à faire ? Ah ben tu ne sais pas utiliser Pronote ? Pas de problème. Qu'est-ce que tu n'arrives pas à faire, montre-moi ... Voilà je réponds à ton besoin... »

2.3 FEST 2 -Entretien de débriefing CPET/CPES

2.3.1 Exemple 9 : La régulation de l'usage du téléphone portable par les élèves à l'internat

« par exemple à Rostand, le principe c'est qu'on ne mange pas avec le portable. L'argument expliqué c'est : « *le repas c'est un moment où on est ensemble et vous êtes disponibles à vos camarades internat* ».

et vous les prenez, quand ils sont dessus ? Ou pas ?

alors ça arrive en début d'année quand il faut caler les choses. Donc on fait un accueil sur trois soirs la première semaine avec uniquement les secondes, ce qui nous permet d'avoir des confiscations à ce moment-là et d'expliquer, d'être très strict sur la règle. Et une fois que les terminales qui ont déjà l'habitude, et les premières arrivent, en fait on a tout un internat de 146...

qui roule...qui tourne là-dessus. Et c'est réexpliqué chaque année avec le CVL, avec les délégués internat et en fait des réunions par étage évidemment pour dire l'intérêt pour nous de travailler du vivre ensemble, ce dont tu parlais tout à l'heure, de la convivialité et d'être vraiment présent... présente puisque ce sont des filles, à leurs camarades.

là, on arrive en hiver, on sait déjà qu'on aura de la tolérance à la fin du self. Parce que elles ne pourront pas toutes tenir dans le foyer, enfin voilà. Il va faire froid, donc le principe qu'on a en hiver quand elle reste un petit peu au self c'est de leur dire pendant le repas, pas de portable.

pas pendant le repas, une fois que le plateau est posé...

une fois que le plateau est posé, à ce moment-là, petite tolérance. »

2.3.2 Exemple 10 : Sécurité des élèves et relation éducative

« tout ça pour dire que on est fondé à intervenir et à ne pas laisser un ado s'enfermer dans ce type de dépendance, ils sont quand même sous notre responsabilité. C'est en pratiquant cela d'ailleurs, que j'ai découvert qu'on pouvait tout à fait torturer quelqu'un avec un portable... »

on est tombé sur une situation d'élève ou chaque nuit elle appelait son papa et son papa était alcoolique. Et quand il était totalement alcoolisé il insultait des heures durant au téléphone. l'horreur !

et elle n'arrivait pas à décrocher, elle n'arrivait pas à... il était suspendu « est-ce qu'il va m'appeler ? » Parce que c'était des signaux de reconnaissance, pour le cours négatif, avec une perversion terrible. Et en là-dessus parce que, coup de chance... une assistante d'éducation qui a tourné la nuit et qui est tombé sur la petite en larmes dans son lit, cramponné à son portable et qui a découvert qu'elle entendait des insanités donc ça, ça n'est pas anodin... quand on réalise sa on gagne en confiance parce qu'on traite une situation, on est jeune et quelque part on gagne en légitimité » CPET 4 Liste des exemples vicariants discours CPET 4 »

2.4 T0_FEST 1-Séance 1-Entretien de débriefing CPES-CPET

2.4.1 Exemple 1 : Évaluation des compétences des AED

« là on va faire par contre un entretien en disant voilà, si sur telle compétence, telle compétence, telle compétence il n'y a pas d'amélioration, c'est terminé à la fin de l'année, tu vas chercher ailleurs ça c'est sûr, on l'a fait l'an dernier, et il y en a trois qu'on n'a pas repris »

2.4.2 Exemple 2 : la régulation des incidents avec les AED

« avec les AED, à chaque fois qu'il y a un problème, avec un élève, entre eux, avec un adulte, ou un souci particulier, il est vu de suite, dans la foulée. Dans l'heure qui suit, il est vu. Donc si on n'est pas là tous les trois, on se réunit à deux CPE, trois si on est tous les trois, rarement tout seul... on essaie toujours... on a la chance d'être une équipe, donc on en profite. Tout est repris, tout dysfonctionnement, de suite et repris dans l'heure qui suit. Et quand c'est très grave, parce que ça peut arriver, là on dit « là c'est trop grave, on va ensemble à la direction » ».

2.4.3 Exemple 3 : la régulation des incidents avec les AED

« Par exemple la semaine dernière, avec un surveillant qui est là depuis un an et demi,... ils sont soumis à rude épreuve en ce moment, les élèves sont très pénibles... il a pété un plomb, il a insulté l'élève, c'est allé assez loin, des insultes graves... il a failli se battre avec, il a commencé à l'attraper, à le soulever... enfin bon... il a perdu son sang-froid, totalement. Mais on a remis les choses au clair, avec l'élève, il y a eu une médiation, un entretien qui a été fait, il a présenté ses excuses. Alors moi je n'étais pas là quand ça s'est passé,... je pense que le chef d'établissement hésite à mettre un blâme, mais ça mérite un blâme. Moi, je l'ai demandé, j'ai demandé le blâme. Je ne sais pas si ça sera fait ou pas ».

2.4.4 Exemple 4 : L'utilisation de la grille d'auto-évaluation dans l'entretien

« C'est une fiche en général, qu'on leur donne à l'avance, en leur disant que la semaine suivante ou dans les 15 jours à venir il va y avoir des entretiens. Donc on leur donne une fiche d'auto évaluation, ils ont des casiers chacun, on leur demande de la préparer et de la laisser dans le casier et que dès qu'on peut les voir, on les voit, avec la fiche d'auto évaluation. »

2.4.5 Exemple 5 : La finalité de la grille d'auto-évaluation

« sur la fiche, c'est expliqué quand même... je ne l'ai pas sous les yeux... mais tout est expliqué, tout est dit, que c'est pour évaluer la compétence par rapport aux compétences attendues, que c'est un outil de travail... tout est noté dessus... ce n'est pas une fiche qui est donnée comme ça, si tu le... »

2.4.6 Exemple 6 : le rappel des obligations de la fonction d'AED

« mais tu sais, quand on parle des absences et retards, c'est très simple... je leur dis « *vous êtes là pour montrer l'exemple, vous êtes éducateurs. Si vous-même vous n'arrivez pas à ne pas être en retard le matin, qu'est-ce que vous exigez, vous exigez quoi des élèves ? Comment vous pouvez exiger ça des élèves ? Ça n'est pas possible. Il faut être exemplaire quand même* » ».

2.4.7 Exemple 7 : la construction de la relation avec l'équipe de vie scolaire

« je t'avoue que moi j'ai eu beaucoup de difficultés avec l'équipe quand je suis arrivée il y a trois ans ici... c'était une équipe que je n'avais pas recrutée, on est arrivé avec ma collègue en même temps, deux nouvelles, on a eu beaucoup de difficultés avec cette équipe-là, qu'on n'avait pas recrutée nous-mêmes. Ça a été compliqué de faire notre place, et même d'être reconnues vis-à-vis de cette équipe-là. Ça été compliqué... »

2.5 T1_FEST 1-Séance 1-Entretien de débriefing CPES-CPET

2.5.1 Exemple 1 : la présentation de la grille d'auto-évaluation aux AED

« mais il aurait été intéressant d'expliquer effectivement, et de dire « *voilà, c'est un outil d'auto évaluation, je veux évaluer un petit peu où tu en es, voir s'il y a une marge de progression, et pour t'aider dans l'accompagnement de tes missions d'AED* ». »

2.5.2 Exemple 2 : le cadre de l'entretien professionnel

« je trouve que ça manquait un petit peu de points de repères... alors on n'est pas obligé de faire un calendrier, mais de dire « *voilà, on se voit aujourd'hui, on pourra reprendre cet outil, peut-être à la fin de l'année, de voir où tu en es, par rapport au temps T1 etc.* » Ce petit repère dans le temps, pour qu'elle sache que ce n'est pas une fois comme ça... »

2.5.3 Exemple 3 : L'accompagnement des AED dans les difficultés rencontrées : entendre et prendre en compte les difficultés exprimées par le AED

« Tu aurais pu le rappeler tu vois dire à ce moment-là « *on va le travailler... d'ailleurs j'ai prévu une réunion pour qu'on travaille avec le service ce genre de choses* » donc rassurer aussi, dire quelque chose comme « *on n'est pas AED à partir du moment où on rentre en fonction, ça s'apprend,*

c'est pas toujours inné, il y a des postures qui s'apprennent, moi je suis là pour vous accompagner, et voici ce qui a été prévu. Donc ne t'inquiète pas, je note bien cette difficulté que tu as, mais je vais t'accompagner de telle et de telle façon ». Tu vois... ça manquait un petit peu de... »

2.5.4 Exemple 4 : le positionnement du chef de service (cadrant et structurant)

« Et là aussi tu vois tu aurais pu être un peu plus structurante en disant « ces informations elles sont nécessaires à bien comprendre la semaine, parce que dans ce bulletin hebdo, qui est fait par le chef d'établissement, on note peut-être le calendrier de la semaine, tu es censé savoir ce qui se passe, il y a un rallye maths, il y a le projet fabrique le mardi ». Et de dire « tu as tes missions d'AED, mais de façon transversale, tu dois aussi intéresser à la vie de l'établissement. Tu n'es pas là que pour remplir tes tâches qui te sont dévolues sur la semaine, il faut aller au-delà de ces tâches ». »

2.5.5 Exemple 5 : l'organisation du travail des AED

« Alors, nous ce qu'on fait, c'est que à mi-année, on fait tourner les postes. (...). Et là par exemple, on a un dysfonctionnement important, parce que souvent les filles sont plus de bureau, les garçons sont plus sur le terrain... voilà parce que ils préfèrent les garçons être dans l'action... voilà mais on a observé des dysfonctionnements, je ne vais pas rentrer dans les détails... on a décidé de faire un peu « vis ma vie ». C'est-à-dire que on va changer... on va mettre les garçons un petit peu sur le bureau et les filles un peu plus sur le terrain, pour que chacun comprenne les difficultés que les uns et les autres peuvent rencontrer sur les postes différents. Et aussi c'est intéressant dans le sens où on doit bien connaître et bien comprendre les difficultés qu'ont certains sur certains postes, même si ils n'y vont pas toujours et je trouve que c'est bien de faire rouler l'équipe, oui et aussi ça permet de suppléer quand il y a des absents. »

2.5.6 Exemple 6 : le positionnement du chef de service

« et là, tu aurais pu reprendre... et lui dire « attention, là il y a un problème. Je ne veux pas qu'on parle complicité. Mais plutôt de comment on travaille ensemble »... »

2.5.7 Exemple 7 : les responsabilités du chef de service/la responsabilité de l'organisation du travail des AED

« Moi il nous arrive en vie scolaire quand il y a un manque d'effectif au niveau de la loge, on prend les appels. Il m'est arrivé aussi carrément de déplacer un surveillant, parce que c'était possible, et qu'il y a trop d'agents qui ne sont pas là... mais après ça passe par l'intendance, qui demande si c'est possible, appelle les chefs de service, les CPE, qui mettent en place. Ce n'est pas à l'AED qui va tout seul décider... je ne sais pas moi... de faire le travail des agents. Ça passe de professionnels... de chef de service en chef de service. »

2.5.8 Exemple 8 : Prendre en compte les difficultés exprimées par les AED

« Il ne faut pas dire ça, il ne faut pas que tu restes dans la généralité. « Voilà ce qu'on va faire ». « *Voilà ce que je propose faire. On va reprendre... ça c'est un problème de posture aussi, il y a un problème de posture dans la vie scolaire, aussi avec les agents, mais on va reprendre. On va reprendre en faisant ça, en faisant ça* »... »

2.5.9 Exemple 9 : Accompagner les AED dans leur projet professionnel

« Et donc il faut lui donner cette gnac et lui dire « comment ça ? On ne peut pas avoir un concours la première fois mais bien sûr que si ! « *Bien sûr que si qu'on peut avoir un concours la première fois et que bien sûr moi ce qui m'intéresse c'est que tu tires profit de cette année tu as acquis de l'expérience, et de nouvelles connaissances en tant qu'AED et mon but c'est que tu les le plus vite possible ce concours* » « *Parce que AED c'est juste un tremplin, et le but c'est que tu arrives à mener des études et en même temps que tu puisses t'épanouir dans tes missions d'AED* ». »

2.6 T2_FEST 2 -Entretien de débriefing CPET/CPES

2.6.1 Exemple 1 : la structuration de l'entretien professionnel

« pour te dire à quel point, tout le listing que tu as envoyé il était peut-être trop fourni, à moins que tu dises on va faire ça... moi en général j'essaie toujours de dire premièrement, deuxièmement, troisièmement. Et après tu expliques. J'expose les trois phases de l'entretien, on passe par la première phase de l'entretien la question c'est ça, c'est à toi de restructurer et de dire maintenant on parle de ça »

2.6.2 Exemple 2 : L'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED

« je pense que là peut-être pourrais-tu formaliser en disant « *écoute je note ce que tu dis, je réalise à quel point ce n'est pas aisé d'arriver en cours d'année dans une équipe qui est déjà constituée avec des collègues qui ont déjà des habitudes de travail, des CPE qui ont déjà des habitudes de travail, peut-être que dorénavant je passerai un peu plus de temps peut-être avec les nouveaux AED qui entrent en cours d'année, pour bien expliciter les choses, pour bien rassurer* » ».

2.6.3 Exemple 3 : Entendre et prendre en compte les difficultés exprimées par les AED

« Il te renvoie, il est en train de te renvoyer une difficulté, quelque chose qui pour lui a été une difficulté, il faut que tu dises « *j'entends ta difficulté, j'entends, je réalise que j'aurais pu aller un peu plus loin dans l'accueil et dans l'accompagnement, peut-être que j'aurais dû mettre en place un tutorat avec un AED en particulier, avec lequel tu es particulièrement à l'aise* ». »

2.6.4 Exemple 4 : L'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED

« moi je le fais avec tous les nouveaux AED qui arrivent... le premier mois ils ont un tuteur c'est-à-dire que j'essaie de voir en fonction de la personnalité de l'AED que

j'accueille, avec qui il peut être en tutorat, sachant que je l'envoie avec mes meilleurs éléments, même sans mettre le tutorat, c'est important, et aussi expliciter à l'AED que tu es toujours disponible, qu'il n'y a aucune question bête, aucune question taboue, et que tu es à leur disposition tout le temps, sur toutes les questions possibles. Moi je le fais avec tous les nouveaux AED ça, et je leur explique bien qu'il n'y a aucune question bête je leur dis « *vous venez me voir vous avez une interrogation... Je préfère que vous m'interrogez que vous me posiez des questions, plutôt que vous repartiez chez vous avec des interrogations* ». Aucun AED ne repart chez lui le soir du collège sans avoir compris certaines choses. « *Alors soit ce sont vos collègues qui répondent à vos questions et elles sont claires, soit les réponses ne sont pas assez claires et voilà, vous venez nous voir il faut me déranger autant de fois que nécessaire* » .

2.6.5 Exemple 5 : Tutoyer ou vouvoyer les AED

« Moi au début de ma carrière, j'ai commencé jeune, j'étais plus jeune que les AED, les surveillants j'étais dans le vouvoiement pour mettre une barrière. Aujourd'hui, ça m'est complètement impossible de vouvoyer les AED, je n'y arrive pas... la plupart ils ont l'âge de mon fils donc ça n'est vraiment plus possible (rires) ».

2.6.6 Exemple 6 Tutoyer ou vouvoyer les AED

« J'ai des AED je leur ai dit « *moi je vous tutoie, je ne peux pas vous vouvoyer, vous pouvez également me tutoyer* ». Certains me vouvoient, certains tutoient, mais devant les élèves, ils m'appellent toujours Madame G. Ils sont rares à m'appeler Florence, on se tutoie...mais eux Ils m'appellent Madame G, voilà »

2.6.7 Exemple 7 : Les objectifs de l'entretien professionnel

« Il aurait été intéressant que tu ailles plus loin que ça, quand tu poses les objectifs de l'entretien en disant « *ah, on va essayer de parler des compétences nécessaires à la fonction, comme la capacité à travailler en équipe...* » »

2.6.8 Exemple 8 : le cadre de l'entretien professionnel

« Que l'AED ait besoin de parler, que l'AED ait besoin de dire les choses... tu peux lui dire « *je sens que tu as besoin de dire des choses, que tu as besoin d'aller plus loin, ce que je te propose, c'est qu'on prenne un moment pour que je puisse écouter et recueillir ton ressenti mais ce ne sera pas durant ce temps imparti, qui doit être le même pour tout le monde. Mais je suis prête à t'écouter sur un autre temps, on va prendre RDV* »...ce format il faut qu'il soit normalement explicité au départ. « *On a tant de temps, et je ne vais pas dépasser* ». »

2.6.9 Exemple 9 : le cadre de l'entretien professionnel

« Donc ça c'est à gérer à part. Tu dis « *c'est moi qui décide, L'entretien c'est tant de temps, maintenant on peut se revoir se dire des choses, mais moi j'ai des choses de dire dans le cadre de l'entretien* ».

2.6.10 Exemple 10 : Tenir un discours clair et accessible

« Écoute, c'est simple ce que tu peux lui dire. C'est « voilà, dans cette reprise, il y a un protocole sanitaire qui est mis en place. Dans le protocole sanitaire il est explicité que les personnes vulnérables, tu peux préciser aussi, et ceux qui ont des enfants de moins de 16 ans et dont les écoles ne reprennent pas, et qui sont obligées de rester chez elle, peuvent être exemptées de présentiel ». Par contre tu peux dire, « est-ce que tu réponds à ces critères-là ? » »

2.6.11 Exemple 11 : Tenir un discours clair et accessible

« quand on parle comme ça aux AED, il faut éviter les « on ne sait pas encore, on accueillerait »... non « on accueillerait les sixièmes cinquièmes matins 8h, 9 heures on ne sait pas encore » non, il ne faut pas le dire comme ça « alors on accueillerait les élèves, ça sera uniquement le matin. J'attends les directives du chef d'établissement pour savoir si le départ ça serait huit heures ou neuf heures, je reviendrai vers vous pour vous le préciser. On va accueillir les sixièmes les cinquièmes » si on est pas sûr d'accueillir les sixièmes les cinquièmes tu peux dire « avec le chef d'établissement on va faire un point pour savoir si on va accueillir uniquement les sixièmes uniquement les cinquièmes à ou les deux à la fois la fois, je reviendrai vers vous pour vous le préciser » il faut faire attention aux choses approximatives parce que ça les... et ça ne te positionne pas en chef de service, il faut des choses claires ».

2.6.12 Exemple 12 : Le renouvellement du contrat de travail des AED

« moi je m'amuse parfois avec les AED je les pousse un petit peu, mais moi c'est voulu... je leur dis « oui, je comprends bien que là c'est alimentaire pour toi tout ça », pour les forcer à voir si dans le cadre de leur renouvellement, s'ils sont vraiment motivés pour reprendre au-delà de la question alimentaire, comment ça, ça les force à expliciter leurs relations dans ces missions d'AED et s'il y a une réelle implication au-delà de l'argent dont on a besoin à la fin du mois. donc ça n'est pas une critique »

2.6.13 Exemple 14 : Le renouvellement du contrat de travail des AED

« Ha bon, parce que moi je lui aurais dit. Peut-être que tu aurais pu lui dire « je suis surprise, agréablement, de voir que tu envisages peut-être de reprendre ». En tout cas lui dire que c'est un bon élément, le rassurer « je serais ravie de pouvoir te reprendre, n'hésite pas à postuler chez nous... » »

2.6.14 Exemple 14 : Tenir un discours clair et accessible

« il faut que tu donnes des dates, il vaut mieux que tu lui dises « j'ai besoin d'une réponse d'ici fin mai au plus tard. Le dernier jour de mai, il faut que tu me dises si tu reprends ou si tu ne reprends pas. » »

3 CPET 5 Liste des exemples vicariants discours CPET 5

3.1 T0_FEST 1-Séance 1-Entretien de débriefing CPES-CPET

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET

3.2 T1_FEST 1-Séance 2-Préparation de la mise en situation de travail

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET

3.3 T2_FEST 2 -Entretien de débriefing CPET/CPES

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET

4 CPET 6 Liste des exemples vicariants discours CPET 6 (extrait des verbatim)

4.1 T0_FEST 1-Séance 1-Entretien de débriefing CPES-CPET

4.1.1 Exemple 1 : le pilotage du travail collectif de l'équipe

« Notre rôle, c'est quand même de leur dire « *écoutez les gars. Vous êtes majeurs, maintenant ça va, vous êtes adultes, vous êtes capables de travailler ensemble. Ce n'est pas parce que je n'ai pas d'affinités avec toi, que je ne veux pas te dire est-ce que tu peux aller s'il te plaît me faire un appel ?* ».

4.1.2 Exemple 2 : le pilotage du travail collectif de l'équipe

« on est là pour leur dire « *vous avez signé, vous avez signé tous ensemble, quoi. Quand on fait des réunions collectives, vous êtes tous d'accord, donc vous êtes quand même capables de travailler ensemble.* » «

4.1.3 Exemple 3 : le pilotage du travail collectif de l'équipe

« *« vous devez être capables de gérer sans nous.. On ne vous demande pas....On vous demande de vérifier que les appels soient faits, qu'on n'ait pas d'élèves en danger, au niveau administratif qu'on soit au clair, pour que ceux qui vont prendre la suite dans l'après-midi soient à l'aise dans leur travail* ». On ne leur demande pas grand-chose ! Même si ils ne sont pas forcément toujours d'accord entre eux, ça ils doivent être capables de le faire, voilà »

4.1.4 Exemple 4 : la préparation de l'entretien professionnel

« Mais à chaque fois que je vais voir quelqu'un, si tu veux, à l'avance, dans ma tête, je commence déjà à cheminer l'organisation de l'entretien, là où je veux aller, ce que je veux balayer ».

4.1.5 Exemple 5 : la stratégie de l'entretien professionnel

« par exemple quand je parle de l'étude, je vais aborder la question de sa rigidité. Je lui dis qu'elle était trop sur les élèves, et trop dans la répression. Pour moi exclure trois élèves par heure d'étude, c'est pas possible. Je n'allais pas commencer par rentrer là-dedans. J'ai voulu commencer par le poste de vie scolaire...

4.1.6 Exemple 6 : la stratégie de l'entretien professionnel

« j' 'ai commencé par la cour, le positionnement des un, des autres, qu'est-ce que c'est qu'une surveillance efficace ? Donc j'ai commencé à la solliciter à lui demander selon elle comment elle imagine une surveillance efficace d'une cour. Et à partir de là, moi je sors de la cour hop on va à l'étude. Voilà on va attaquer la posture face aux élèves, ta façon de... après on est allé en vie scolaire... le côté organisationnel, l'efficacité... mais la maladresse l'agressivité... et après hop, la façon dont je m'adresse aux élèves, le relationnel. La relation éducative avec les élèves, oui non efficace pas efficace... je reviens en vie scolaire, je fais un peu de travail d'équipe... et je finis par les axes de progrès et surtout les appuis sur lesquels on pourrait foncer, sur ses qualités... comment »

4.1.7 Exemple 7 : l'accompagnement des AED dans l'évolution des pratiques

« C'est ce que je disais l'année dernière à notre surveillant, pareil, celui qui m'avait fait comprendre qu'on leur en demandait trop et tout. Je lui dis « mais toi tu es pompier, tu as une rigueur, pourquoi tu ne te l'appliques pas cette rigueur au collège ? » « Ah ben oui, c'est vrai », voilà... « tu as des qualités, pourquoi tu ne t'en sers pas pour valoriser ton travail et améliorer ton équipe ? ». »

4.1.8 Exemple 8 : l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED

« mais est-ce qu'on a bien aidé à prendre ses fonctions parce que c'était tout nouveau pour lui, il n'avait jamais été AED. Est-ce qu'il l'a eu difficile, ses débuts, est-ce qu'il a eu l'impression qu'on le lâche dans l'arène, et qu'à aucun moment on ne l'épaule ? Est-ce que au contraire il trouve qu'on a été à ses côtés, on a pu l'aider, l'accompagner. Et du coup est-ce que maintenant il se sent à l'aise, ou plus à l'aise en tout cas parce qu'il y a forcément un moment donné où il a été en difficulté, au début, comme tous ».

4.1.9 Exemple 9 : l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED

« est-ce que ça été difficile pour lui, et si oui, en quoi ça été compliqué ? Est-ce que c'est un manque de formation, est-ce que c'est un manque d'accompagnement de notre part, est-ce que c'est ses collègues... je ne sais pas... qu'est-ce qu'on ressent quand

on est un nouvel AED, qu'on débarque dans un établissement, en cours d'année, on intègre une équipe qui finalement fonctionne déjà, comment on le vit quand on est un nouvel AED ? »

4.2 T1_FEST 1-Séance 2-Préparation de la mise en situation de travail

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET

4.3 T2_FEST 2 -Entretien de débriefing CPET/CPES

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET

Annexe 81 Expériences d'apprentissage signifiantes exprimées par les CPES

1 CPES 1 Liste expériences d'apprentissages vicariants (extraits verbatim)

1.1 Entretien de recherche CPES, post FEST 1 (T 1)

1.1.1 Expérience 1 : la posture bienveillante dans l'entretien

« Qu'est-ce que ça t'a apporté, toi, de voir l'entretien de Christian et de débriefer derrière avec lui ?

On a eu des choses similaires, je pense, dans le ton employé, dans la posture vis à vis de l'AED. Je pense qu'on a tous les deux essayé de faire preuve de bienveillance et en même temps essayé de tirer des éléments positifs de l'assistant d'éducation, de faire aussi émerger la marge de progrès qu'il pouvait y avoir sur certains postes »

1.1.2 Expérience 2 La stratégie et les outils de l'entretien professionnel

« Tout le champ, le champ des possibles, tous les domaines qu'il a, qu'il a balayé, toutes les thématiques, Voilà en reprenant en fait la grille de.. Les missions de l'Assistant Éducation, je pense que ça après ça m'a permis d'élaborer ma grille par la suite, je me suis appuyée sur ça et après, d'avoir débrieffé, ça m'a permis de lui poser des questions et essayer de comprendre en fait qu'elle avait été sa démarche et pourquoi...Voilà pourquoi est-ce qu'il avait choisi de poser telle ou telle question ? Qu'est-ce qu'il attendait derrière? Et ça, ça m'a permis d'élaborer mon propre entretien. Voilà, en me disant, on ne pose pas de questions pour rien. Si je pose une question, c'est que derrière, je veux, je veux savoir pourquoi, en fait. » »

1.2 Entretien de recherche CPES, post FEST 2 (T2)

1.2.1 Expérience 3 : l'accompagnement des AED dans leur travail/la délégation de tâches aux AED

J'ai gardé à l'esprit la remarque de Christian qui m'avait dit que dans mon entretien précédent, je demandais en fait à Danielle d'investir un champ, des champs, pour lesquels en fait on ne les avait pas forcément nous-mêmes préparés. J'avais demandé à Danielle... je ne sais pas comment expliquer... j'avais sollicité Danielle sur la thématique de l'animation socioculturelle, en disant il faut être force de projet etc. mais Christian m'avait renvoyé « mais comment est-ce que ça leur est présenté, est-ce qu'ils ont les clés pour pouvoir faire ça ? ». Du coup ça, je l'ai gardé à l'esprit, et j'ai essayé d'y faire attention quand je l'ai abordé avec elle, parce que je peux entendre aussi que ça peut que ça puisse faire culpabiliser les assistants d'éducation qui peuvent se dire « ah mince, je ne sais pas si, je ne fais pas ça... » alors que je devrais le faire ».

(...) dans ma formulation, la formulation de mes questions, ou peut-être que j'étais moins insistante aussi sur ce thème voilà que précédemment. Après aussi, j'ai senti qu'elle avait besoin aussi de se conforter dans d'autres missions, avant de passer sur ce registre-là.

1.2.2 Expérience 4 L'accueil des nouveaux AED

« Vous en avez parlé avec Christian ? de l'accueil dans le débriefing, de l'accueil des AED ?

oui, on en a parlé, et du coup c'est quelque chose que j'ai vite réorganisé, suite à cet entretien, j'ai essayé de contacter l'assistant d'éducation pour qu'on organise son arrivée le vendredi, le dimanche soir »

1.3 Entretien de recherche CPES, séance finale (T3)

1.3.1 Expérience 5 : Prendre conscience de ses pratiques (la lecture des relevés d'observation et l'entretien de recherche)

« c'est plus les temps de débriefing ensemble avec toi, en relisant les retranscriptions... je pense que c'est plus ça qui m'a fait prendre conscience de mes pratiques, le fait d'avoir à décortiquer ensuite les objectifs, est-ce que c'est atteint ou pas, c'est plus ce moment trois jours après qui m'a aidé, je pense dans mes pratiques, plutôt que sur le moment même où c'est peut-être trop à chaud, en fait avec le tuteur ».

1.3.2 Expérience 6 : l'utilisation d'une grille support de l'entretien professionnel

« Ça m'a confortée en fait, dans l'idée que j'avais dans l'entretien professionnel. Par exemple moi j'avais une grille et lui en avait pas. Moi j'avais créé cet outil... en fait lui il n'avait pas de trames, alors il avait peut-être dans sa tête, mais il n'avait pas d'outils pour mener cet entretien, et moi je suis restée sur l'idée que je préférerais avoir une grille d'auto évaluation en amont après peut-être aussi que on n'a pas la même expérience et que pour moi j'avais quelque chose de rassurant, au moins au départ, ça me permettait de cadrer au moins un petit peu l'entretien, ce que je voulais mettre dans l'entretien. »

1.4 Entretien SEPro CPES 1, post dispositif (T4)

1.4.1 Expérience 7 la lisibilité du fonctionnement du service de vie scolaire

« il y a aussi le fonctionnement de notre propre service, est-ce que nous déjà on travaille bien avec nos collègues CPE, est-ce que nos attentes sont assez formalisées, de manière assez claire auprès de nos assistants d'éducation, est-ce qu'ils comprennent réellement ce qu'on attend d'eux, ça c'est important de le faire il faut vraiment avoir en tête ».

2 CPES 2 Expériences d'apprentissage vicariants (extraits verbatim)

2.1 Entretien de recherche CPES, post FEST 1 (T 1)

2.1.1 Expérience 1-Valorisation des AED

« Alors, de ce que j'ai vu faire de Jean-Marc...Le fait de valoriser l'AED c'est quelque chose que des fois on peut oublier, vu que les tâches elles sont effectuées, on ne pense pas les valoriser alors que je pense qu'ils en ont besoin. Moi j'ai vu que pendant son entretien, il avait vraiment dégagé un temps où il félicitait l'AED pour avoir pris connaissance de ces indications qu'il lui avait données en début de mois ».

2.1.2 Expérience 2- Utilisation d'un support formel pour l'entretien

« Après aussi par rapport à sa fiche d'auto évaluation qu'il avait donnée aux AED en amont que lui il leur avait demandé de compléter. Moi j'ai fait le choix de ne pas la donner parce qu'il y avait aussi mon collègue contractuel qui n'en voyait pas trop l'intérêt pour les anciens AED, à remplir cette fiche-là. Mais je pense que pour les nouveaux je vais quand même l'utiliser, ceux qui sont dans leur première.... leur première année. »

2.2 Entretien de recherche CPES, post FEST 2 (T 2)

2.2.1 Expérience 3 : Entendre et prendre en compte les besoins professionnels des AED

« en fait j'ai compris que.. grâce à l'entretien de préparation dans lequel je me suis rendue compte que c'était quelqu'un qui avait besoin d'explications et qu'on l'écoute pour après pouvoir discuter avec lui, ben je me suis dit là, il faut que j'améliore mon écoute, comparé au premier entretien, que je le laisse énormément parler pour après moi pouvoir lui amener ce que j'ai à lui amener....c'est pour ça que l'entretien j'ai préféré le démarrer sur « *Qu'est-ce que vous avez vous à faire remonter par rapport à ce premier mois ?* » Pour après moi lui amener ce que je devais lui amener, en cohésion avec mon collègue CPE »

2.2.2 Expérience 4 : Donner du sens au travail en explicitant les enjeux et en illustrant son propos

« donc il m'a fait des propositions de.. « Ben. Tu peux lui amener de manière implicite, en lui disant ben là, j'ai besoin de ça parce que j'en ai besoin, et ça ne se discute pas plus loin... Ou alors tu lui fais un exemple concret de si l'appel n'est pas fait, qu'est-ce que cela entraîne, en fait ? ». Et du coup, j'ai décidé de lui présenter de cette façon-là ».

2.2.3 Expérience 5 : Valoriser le positif

« Il y avait valoriser le positif aussi, parce qu'on a... Ce que Jean-Marc m'avait dit et il a totalement raison... On a souvent tendance à relever le négatif et oublier le positif. Et c'est quelque chose que, par exemple, avec les élèves, je fais régulièrement. Quand je vois du positif, j'ai tendance à les encourager, mais je l'oublie que les adultes en ont besoin aussi. Je me suis dit que là, il ne fallait pas que je l'oublie et là je l'ai un peu placé sur la fin parce que ça s'y prêtait plus ».

2.2.4 Expérience 6- La gestion des blancs dans l'entretien

« Et s'il y avait des blancs...laisser peut-être un peu plus les blancs. C'est pas quelque chose que je maîtrise encore entièrement...Mais petit à petit, attendre, voir s'il a quelque chose à ajouter plutôt que de directement embrayer sur un autre sujet ou peut-être demander »

2.2.5 Expérience 7- Élaborer des solutions aux problèmes professionnels rencontrés

« le dispositif, ça me permet de pouvoir plus en discuter avec quelqu'un et pouvoir peut-être trouver un compromis sur ce que lui aurait fait, ce que moi j'aurais fait, mais trouver quelque chose qui me convienne tout en.... En allant peut-être moins dans le mur, parce que peut-être que mon idée de base...là je n'ai pas d'exemple concret mais peut-être que mon idée de base elle allait droit dans le mur et que l'idée que lui me propose, ce n'est pas ce que moi j'ai envie de faire ».

2.2.6 Expérience 8 : Comprendre l'expérience de travail des AED

« A ton avis, d'où ça vient ce changement?

CPES [00:51:37] De l'observation et du fait que moi, ça y est j'ai pris aussi mes marques parce qu'au début, j'étais assez stressée sur le fait que je ne savais pas trop comment me positionner en fait dans le service et donc je me sentais mal de ...Vu que moi-même, je ne savais pas vraiment où j'étais...de pouvoir aider quelqu'un. Vu que moi je suis bien dans mes baskets, on va dire, ça me permet de pouvoir être un soutien pour l'équipe des AED.

C [00:52:05] Et quand tu dis l'observation, c'est l'observation de quoi? De qui?

CPES [00:52:10] De comment fonctionne la vie scolaire. Par exemple, quand on a donné la fiche de poste, ben sur les récréés, il y a eu des fois où je suis passée derrière le comptoir. Et de voir comment fonctionne la vie scolaire au temps de récré, c'est là où, je me suis rendue compte que la fiche de poste elle est irréalisable parce que c'est à ce moment-là qu'il y a tout l'afflux des élèves et Pareil pour le midi deux. Donc, des fois me mettre juste en retrait, juste en observatrice, pour voir comment ça fonctionne en fait. »

2.2.7 Expérience 9 et expérience 10 Valoriser les AED- Écoute active dans l'entretien

« Mais j'ai compris l'importance qu'il y avait de féliciter et de valoriser l'AED qu'on a en face de nous, mais aussi de prendre le temps d'écouter et de comprendre la façon

qu'il a de fonctionner parce que sur l'entretien de Marc, l'AED elle avait été relativement explicite sur sa gestion de l'internat. »

2.3 Entretien post séance finale T3

2.3.1 Expérience 11-Conduite de l'entretien professionnel

« déjà je vais parler des entretiens vu que c'est déjà l'entrée pour parler de la gestion de vie scolaire, par rapport au dispositif. J'ai déjà appris comment on faisait un entretien, parce que moi je n'avais même pas eu d'expérience en tant qu'AED de l'entretien, on ne m'en avait pas fait, à part l'entretien d'embauche. Donc je t'avoue que heureusement que j'ai commencé par aller voir J-Marc, pour savoir comment ça se fait, en fait, je n'en avais aucune idée »

2.4 Entretien SEPro post dispositif (T4)

2.4.1 Expérience 12 : la finalité et la trame de l'entretien professionnel

« le fait d'avoir pu en discuter avec lui et ça m'a permis d'établir une trame, de comparer comment lui le faisait et quelle était la finalité, donc... »

2.4.2 Expérience 13-Animation d'une réunion de vie scolaire

« Les réunions d'équipe vie scolaire : vu qu'on a fait une au courant du mois de novembre, que j'ai complètement laissé Jérôme et le proviseur la gérer, vu que je n'avais aucune idée, donc j'étais en observation, et on en a fait une pendant le confinement une autre après, là j'ai pris un peu plus les manettes »

2.4.3 Expérience 14-Animation d'une réunion de vie scolaire

« tu dirais que c'est surtout la pratique de la réunion qui t'a aidée à progresser là-dessus ?

Oui, et aussi d'échanger avec Jean-Marc sur comment il organise les siennes. Après, moi j'avais un petit avantage cette année, c'est que Sarah elle travaille à Reffye avec Jean-Marc, donc en parlant des réunions de service avec elle, de comment il les organisait, j'avais le point de vue de qu'est-ce que Jean-Marc voulait renvoyer et qu'est-ce que les AED recevaient. Et vu que le résultat au final était à 95 % le même, j'étais là... bon c'est quand même pas mal quoi. Le fait de pouvoir comparer ce genre de choses, j'ai trouvé ça assez enrichissant »

3 CPES 4 Expériences d'apprentissage vicariants (extraits verbatim)

3.1 Entretien de recherche CPES, post FEST 1 (T 1)

3.1.1 Expérience 1 : l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation

« Quand je l'ai observée pour la première fois. Donc, j'ai aussi pris sur sa fiche, aussi. Elle a utilisé aussi une fiche outil et qui, pour moi, a réussi à vraiment s'en faire un outil et amener son entretien à travers ça et à soulever tant les choses qui étaient importantes, les compétences acquises et aussi bien ce qui n'était pas acquis qu'il fallait améliorer et....Il m'a manqué, je pense. Pourtant, il me semble avoir demandé, mais je n'ai peut-être pas bien écouté. Il m'a manqué l'intérêt de la fiche. Quel était le but? »

3.1.2 Expérience 2 : la posture bienveillante dans l'entretien

« Mais justement, par rapport à cet entretien de débriefing tu l'as observée, vous avez débriefé derrière, qu'est-ce que tu as réutilisé ?

CPES 4 : Sa bienveillance.

C : Oui.

CPES 4 : Sa bienveillance et....J'ai repris un peu l'ordre dans lequel elle a mené l'entretien avec les différentes étapes. Ça j'ai repris parce que l'idée du projet, de revenir enfin sur.. Conclure sur le projet, Ça ne m'était pas.... Je n'y avais pas pensé. Et du coup, j'ai repris toutes ces étapes-là de présentation...j'ai repris ça. Essentiellement le déroulement.. «

3.1.3 Expérience 3 : le bilan de l'entretien

« par contre, l'observer en fait m'a permis juste... M'a permis de comprendre la position qu'elle avait pu avoir face à...C'était une service civique, mais sa posture professionnelle et donc le déroulement qu'elle a mis en place, le côté bienveillant et le bilan qu'elle a réussi à faire à la fin, que moi, je n'ai pas du tout réussi à remettre en avant, je trouve... Le bilan de l'entretien, terminer l'entretien, de conclure l'entretien. Il manque vraiment une partie de préparation, je pense, pour cet entretien... Que j'ai essayé de faire seule et voilà il me manque des choses en fait... »

3.2 Entretien de recherche CPES, post FEST 2 (T 2)

3.2.1 Expérience 4 : le positionnement en tant que chef de service

« Avec Florence on avait travaillé un petit peu plus sur tout ce qui concernait les missions et le fait d'être plus structurante dans la première partie du retour des AED, le retour d'expérience, il fallait que je sois vraiment plus structurante. Donc je m'étais préparée, je m'étais conditionnée sur cette partie de l'entretien notamment avec ça à l'esprit, et rappeler à chaque fois les missions des AED et des tâches qui s'ensuivent »

3.2.2 Expérience 5 : le positionnement en tant que chef de service

« Alors j'avais bien préparé ce début d'entretien, puisque c'est moi qui introduisais, dans l'idée d'être structurante et que je menais l'entretien en tant que chef de service (*insiste sur le je*). J'avais bien compris la dernière fois avec le retour de ma tutrice l'intérêt d'orienter et de mener vraiment cet entretien. Donc j'ai repris... »

3.2.3 Expérience 6 : le déroulement de l'entretien

« ... l'entretien avec ma tutrice, quand je l'ai observé moi ça m'a semblé... pas facile, mais quelque chose de simple, parce qu'elle le fait avec beaucoup d'aisance, j'ai bien observé, j'ai pris beaucoup de notes et au niveau de mon deuxième... de mon premier vrai entretien final, j'ai essayé d'organiser. En fait, je pense que je me suis focalisée juste sur comment devait se dérouler l'entretien avec les trois parties mais pas sur le fond, je me suis focalisée sur la forme, et pas sur le fond. Donc là pour moi ça été difficile et du coup pour ce troisième entretien, je me suis focalisée vraiment sur le fond ».

3.2.4 Expérience 7 : le dispositif de FEST

« au final je suis très contente aujourd'hui d'avoir fait ce dispositif, parce que je pense que si ça n'était pas inscrit dans le cadre de cette recherche, du coup on n'aurait pas été aussi loin, on aurait fait un entretien voilà, elle aurait relevé les difficultés et puis on serait passé à autre chose, et du coup le fait d'y revenir, moi ça m'a aidée parce que au final c'était sûrement le point le plus difficile pour moi, dans ma pratique c'était le point à travailler. C'était vraiment formateur »

3.3 Entretien de recherche CPES, post séance finale T3

Non conduit (COVID)

3.4 Entretien SEPro, post dispositif (T4)

3.4.1 Expérience 8 : la conduite de l'entretien professionnel

« le tout premier entretien, je l'ai préparé, parce que quand même j'ai passé du temps dessus mais mal, je pense. J'ai essayé, je pense de reprendre ce que j'avais vu avec Florence, sans vraiment avoir de vrai recul et du coup le dernier, c'était beaucoup plus fluide et puis c'était aussi le dernier des entretiens que je menais avec les AED donc j'avais quand même une certaine assurance, quelque chose qui se mettait en place, je crois que j'ai réussi à trouver ce qui me correspond dans l'entretien aussi c'est encore à améliorer, mais j'ai réussi à trouver cette orientation, en fait que je n'arrivais pas à trouver au début, l'objectif final de l'entretien, j'avais du mal au début. Et surtout au début j'étais partie avec l'utilisation d'un outil, et au final pour l'instant, ça me convient mieux sans. »

4 CPES 5 Liste expériences d'apprentissages vicariants CPES 5 (extraits verbatim)

4.1 Entretien de recherche CPES, post FEST 1 (T 1)

4.2 Entretien de recherche CPES, post FEST 2 (T2)

4.2.1 Expérience 1 : la posture dans l'entretien et le rappel des attendus du travail

« qu'Irène m'avait trouvée un peu trop gentille, entre guillemets, sur le précédent entretien. Et là, du coup, j'ai pas hésité à faire remonter les choses qui sont un peu négatives aussi. Par exemple, le fait que Lionel il ne tourne pas assez dans les couloirs. Donc ça, voilà, j'étais plus à l'aise aussi pour lui dire ..peut-être aussi le fait d'être seule c'était plus simple aussi de prendre cette place-là, d'assumer cette place là aussi. »

4.3 Entretien de recherche CPES, post séance finale (T3)

4.3.1 Expérience 2 : la conclusion de l'entretien professionnel

« Le fait d'avoir plus appuyé la conclusion, par exemple ce que je n'avais pas fait au précédent entretien. Donc ça pendant le débrief, on en avait parlé. Le fait de ne pas hésiter à aller sur le négatif, ça c'est quelque chose qui a été recommandé pendant le débrief ne pas laisser l'autre CPE prendre la main sur les choses plus négatives. Donc ça c'est vrai que c'est quelque chose qui s'est amélioré au fur et à mesure des entretiens ».

4.4 Entretien SEPro, post dispositif (T4)

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours du CPET

5 CPE 6 Liste expériences d'apprentissages vicariants CPES 6 (extraits verbatim)

5.1 Entretien de recherche CPES, post FEST 1 (T 1)

5.1.1 Expérience 1 : l'utilisation d'une grille support de l'entretien

J'ai vu Sylvain faire comme ça... quand Sylvain a fait j'ai trouvé que c'était très adapté, que ça marchait bien en tout cas de finir l'entretien en reprenant cette fiche. Et du coup j'essaie en fait de faire pareil, c'est-à-dire utiliser l'outil qu'on leur a donné en faisant en sorte que ça conclut et que ça reprenne l'ensemble de ce qu'on a dit depuis le début de l'entretien.

5.2 Entretien de recherche CPES, post FEST 2 (T2)

5.2.1 Expérience 1 : l'entrée dans l'entretien professionnel

« Ce qui est sûr, c'est la manière de débiter l'entretien. Donc essayer de mettre à l'aise Élise, de lui dire un peu le sujet de notre rencontre, ce sur quoi la discussion va porter etc. et puis lui donner la parole et la laisser parler. Ça oui, j'ai remis en exercice ce que j'avais vu et fait lors du premier entretien. »

5.2.2 Expérience 2 : la stratégie de l'entretien professionnel

« c'est aussi important, comme le fait Sylvain, une fois qu'on leur a dit ce qu'on ressentait, de dire que la faute est partagée, pour ne pas qu'il sorte aussi de l'entretien avec cette impression d'avoir été accablé de tous les maux de la vie scolaire, et de tout portait sur leurs épaules, donc c'est important aussi de les faire déculpabiliser et de pointer les dysfonctionnements qui viennent de partout »

5.3 Entretien de recherche CPES, post séance finale (T3)

5.3.1 Expérience 1 : la conduite de l'entretien professionnel

« je lui demande s'il a trouvé certaines tâches difficiles, non réalisables, etc. Ça, c'est une question que Sylvain pose souvent lors de ces entretiens et que je trouve importante, donc ça c'est quelque chose que j'ai remobilisé aussi suite au débriefing fait ensemble (...) ... savoir si vraiment nous en tant que CPE on leur demande des choses qui sont compliquées... »

5.3.2 Expérience 2 : faire preuve de tact pour ne pas braquer l'interlocuteur dans l'entretien professionnel

« moi j'aurais tendance à lui dire les choses de but en blanc, ça pourrait être un petit peu violent et je pense à Sylvain qui me dit que des fois je suis un peu brut de décoffrage en la matière et je me dis bon, je n'ai pas envie de le fermer comme une coquille à ce moment-là, voilà, je pense qu'on est au milieu de l'entretien, il reste encore des choses à se dire, donc j'essaie d'arrondir les angles »

5.3.3 Expérience 3 : la dimension sociale de la fonction d'AED

« il y a eu des AED qui ont fait des fautes professionnelles pendant l'année et pour moi c'est réhabilitaire, c'est-à-dire que j'ai passé l'année à dire à Sylvain que cette personne n'a on ne pourrait pas la renouveler année prochaine... et Sylvain était beaucoup plus sur la réserve etc.... et en fait lui il m'a toujours prôné aussi ce côté social de cette fonction d'AED, du fait qu'il y a aussi des personnes qui font sa parce que tout simplement elles ont besoin de manger, qu'elles avaient besoin d'un salaire etc. Moi, ça je l'entends totalement, mais c'est vrai que moi je pensais d'abord au fonctionnement, à l'efficacité etc., en me disant personne n'est irremplaçable et que si la personne ne fait pas l'affaire

ben on trouvera quelqu'un de. Et c'est vrai qu'en faisant ses entretiens, notamment avec certains AED, qui pour moi ne devait pas être renouvelé l'année prochaine, lors des échanges avec eux, surtout l'entretien en fait, je me suis rendue compte finalement que c'était plus difficile de dire à quelqu'un qu'on ne le renouvelle pas et que c'est aussi difficile de prendre cette décision, parce que on s'est que derrière ce n'est pas juste quelqu'un qui n'a plus sa fonction qui n'a plus sa fonction d'AED, c'est quelqu'un qui peut se retrouver sans revenus, qui peut se retrouver en situation difficile... donc ça je pense que je l'ai un peu plus appris, du coup j'entends beaucoup plus la manière de faire de Sylvain vis-à-vis de ça. C'est-à-dire qu'il recrute et qu'il fait aussi beaucoup aider les gens, il a passé une AED qu'on avait un mi-temps il a passé à temps plein pour pouvoir l'aider financièrement, alors que nous, ça ne nous aide pas forcément qu'elle soit à temps plein parce qu'elle n'est pas efficace. Enfin voilà il fait aussi ça pour ça, et ça je pense que je l'ai appris, parce que je pense que je le prenais beaucoup moins en compte, et je pense que je ne prendrai plus en compte aussi., En fonction du contexte où je serai. »

5.3.4 Expérience 4 : faire preuve de tact pour ne pas braquer l'interlocuteur

« Quand je réfléchis à ma manière de dire les choses lors de l'entretien, c'est quelque chose que j'ai remobilisé après, même au quotidien, sur le terrain au sein de la vie scolaire etc., avec les AED, quand j'ai quelque chose à leur dire j'essaie de faire attention à la manière dont je vais leur dire. Je pense que tout est lié, ce que j'ai appris en observant Sylvain, sur le terrain je l'ai remobilisé lors des entretiens, ou dans la pratique professionnelle »

5.3.5 Expérience 5 : faire preuve de tact pour ne pas braquer l'interlocuteur

« la manière de parler, de dire les choses, c'est venu après l'entretien dans un débriefing avec Sylvain quand il me disait il faut que tu fasses attention à ne pas brusquer, ne pas braquer, parce que sinon ça peut mettre en péril toute la suite de l'entretien. Donc oui ça ça m'a permis d'évoluer, et de me rendre compte aussi parce que je ne m'en rendais pas forcément compte de certaines choses je pense que cela fait évoluer sur la manière de faire ».

5.4 Entretien SEPro, post dispositif (T4)

Pas d'exemples vicariants relevés dans le discours de la CPES

Annexe 82 Catégorisation des exemples vicariants et expériences d'apprentissage significantes

Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe de vie scolaire		
Dimensions des savoirs	Exemples vicariants	Expériences d'apprentissage significantes
La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	<ul style="list-style-type: none"> - la disponibilité du chef de service aux AED - Tenir face aux sollicitations qui ne relèvent pas des missions du service - Le rappel des obligations de la fonction - La construction de la relation avec les AED - Le positionnement cadrant et structurant du chef de service - Tutoyer ou vouvoyer les AED 	<ul style="list-style-type: none"> La valorisation des AED Le positionnement cadrant et structurant d'un chef de service Le rappel des attendus du travail de l'AED
Les valeurs dans le management de l'équipe		
Le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE		
Une approche compréhensive du travail de l'AED	<ul style="list-style-type: none"> - Entendre et comprendre les besoins professionnels des AED - Entendre et prendre en compte les difficultés exprimées par les AED 	<ul style="list-style-type: none"> - Entendre et comprendre les besoins professionnels des AED - Comprendre l'expérience de travail des AED
La régulation du travail de l'équipe vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - La régulation des incidents avec les AED - L'organisation du travail de AED 	<ul style="list-style-type: none"> - La délégation de tâches aux AED Animer une réunion de l'équipe vie scolaire Elaborer des solutions aux professionnels rencontrés

Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe de vie scolaire		
Dimensions des savoirs	Exemples vicariants	Expériences d'apprentissage significatives
L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	l'accueil des nouveaux AED Former et accompagner les nouveaux AED	L'accueil des nouveaux AED
L'accompagnement professionnel des AED (formation, développement professionnel, professionnalisation, insertion professionnelle)	Accompagner les AED dans leur projet professionnel Le renouvellement du contrat de travail L'accompagnement des AED dans l'évolution de leurs pratiques	
Le rôle et le travail des AED	La fonction d'AED référent associer les AED à la résolution des incidents avec les élèves Faire prendre conscience aux AED de leurs responsabilités en matière de sécurité des élèves	La dimension sociale de la fonction d'AED
Les difficultés du travail collectif dans l'équipe	Le pilotage du travail collectif de l'équipe	
Les besoins des AED		
La question du sens du travail		Donner du sens au travail en explicitant les enjeux
La qualité de vie au travail des AED		

Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'entretien professionnel		
Dimensions des savoirs	Exemples vicariants	Expériences d'apprentissage significatives
La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant	Evaluation des compétences des AED Tenir un discours clair et accessible	La posture bienveillante dans l'entretien
La régulation de l'entretien		Dire les choses en faisant preuve de tact
L'écoute et la disponibilité à l'autre		Ecoute active
Le questionnement d'explicitation pour faire émerger l'implicite du travail		La gestion des blancs dans l'entretien
La finalité des outils support	Utilisation et finalité de la grille d'auto-évaluation	Les outils de l'entretien
La structuration et la logique de l'entretien professionnel	La préparation de l'entretien professionnel Le cadre de l'entretien professionnel La structuration de l'entretien professionnel	L'entrée dans l'entretien La stratégie et la conduite de l'entretien Dresser un bilan et conclure l'entretien
Les finalités de l'entretien professionnel	la finalité de l'entretien professionnel comme temps de régulation sur le travail	
La valorisation du travail de l'AED		Donner des feed-back positifs sur le travail

Tableau 56 : Exemples vicariants et expériences d'apprentissage significantes relatifs à la conduite de l'entretien professionnel

Dimensions des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Exemples vicariants énoncés par les CPET	Expériences d'apprentissage significantes exprimées par les CPES
La posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant	<ul style="list-style-type: none"> – Évaluation des compétences des AED – Tenir un discours clair et accessible 	<ul style="list-style-type: none"> – La posture bienveillante dans l'entretien
La régulation de l'entretien	–	<ul style="list-style-type: none"> – Dire les choses en faisant preuve de tact
L'écoute et la disponibilité à l'autre	–	<ul style="list-style-type: none"> – Écoute active
Le questionnement d'explicitation pour faire émerger l'implicite du travail	–	<ul style="list-style-type: none"> – La gestion des blancs dans l'entretien
La finalité des outils support	<ul style="list-style-type: none"> – Utilisation et finalité de la grille d'auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> – Les outils de l'entretien
La structuration et la logique de l'entretien professionnel	<ul style="list-style-type: none"> – La préparation de l'entretien professionnel – Le cadre de l'entretien professionnel – La structuration de l'entretien professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> – L'entrée dans l'entretien – La stratégie et la conduite de l'entretien – Dresser un bilan et conclure l'entretien
Les finalités de l'entretien professionnel	<ul style="list-style-type: none"> – la finalité de l'entretien professionnel comme temps de régulation sur le travail 	–
La valorisation du travail de l'AED		<ul style="list-style-type: none"> – Donner des feed-back positifs sur le travail

Annexe 83 Tableau de synthèse des exemples vicariants énoncés par les CPET

CPET	Période	Exemples vicariants CPET
CPET 1	T0	l'accueil des nouveaux AED la disponibilité du chef de service aux AED la finalité de l'entretien professionnel comme temps de régulation sur le travail
	T1	Aucun exemple vicariant relevé
	T2	Aucun exemple vicariant relevé
CPET 2	T0	La fonction d'AED référent associer les AED à la résolution des incidents avec les élèves les stratégies pour faire sa place dans un établissement scolaire Se faire respecter et délimiter son territoire professionnel Tenir face aux sollicitations qui ne relèvent pas des missions du service organisation du suivi des stages en lycée professionnel
	T1	Faire prendre conscience aux AED de leurs responsabilités en matière de sécurité des élèves Entendre et comprendre les besoins professionnels des AED
	T2	La régulation de l'usage du téléphone portable par les élèves à l'internat Sécurité des élèves et relation éducative
CPET 4	T0	Évaluation des compétences des AED la régulation des incidents avec les AED (2) L'utilisation de la grille d'auto-évaluation dans l'entretien La finalité de la grille d'auto-évaluation le rappel des obligations de la fonction d'AED la construction de la relation avec l'équipe de vie scolaire
	T1	la présentation de la grille d'auto-évaluation aux AED le cadre de l'entretien professionnel entendre et prendre en compte les difficultés exprimées par le AED (2) l'organisation du travail des AED le positionnement du chef de service (cadrant et structurant) (2) la responsabilité de l'organisation du travail des AED Accompagner les AED dans leur projet professionnel
	T2	la structuration de l'entretien professionnel L'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED (2) Entendre et prendre en compte les difficultés exprimées par AED Tutoyer ou vouvoyer les AED (2) Les objectifs de l'entretien professionnel le cadre de l'entretien professionnel (2) Tenir un discours clair et accessible (3) Le renouvellement du contrat de travail des AED (2)
CPET 5	T0/T1/T2	Aucun exemple vicariant relevé

CPET	Période	Exemples vicariants CPET
CPET 6	T0	le pilotage du travail collectif de l'équipe (3) la préparation de l'entretien professionnel la stratégie de l'entretien professionnel (2) l'accompagnement des AED dans l'évolution des pratiques l'accueil et l'accompagnement des nouveaux AED (2)
	T1	Aucun exemple vicariant relevé
	T2	Aucun exemple vicariant relevé
		Expériences d'apprentissage significatives CPES

Annexe 84 Guide d'entretien du focus group CPET

Thèmes	Questions/ sous-thèmes	Relances
Les dimensions du rôle de responsable du service de vie scolaire	Comment voyez-vous la mission de « responsable du service vie scolaire attribuée » au CPE ?	<ul style="list-style-type: none"> - Si vous deviez la définir en 3 mots ? (3 mots à noter individuellement sur un post-it)- En collectif : pourquoi ces mots ? pourquoi dans cet ordre ? - Quelles activités concrètes mettez-vous en œuvre pour assurer cette mission ? - Ce qui vous paraît intéressant ? Important ? - Ce qui est complexe dans cette mission ? Et pour un débutant ? - Ce qui vous paraît important à transmettre aux CPES concernant cette mission ?
L'appropriation du dispositif	Perception de l'intérêt et de la pertinence du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> - Ce que vous avez trouvé intéressant, pertinent ? Pourquoi ? - L'élément qui vous a semblé le plus important ? Pourquoi ? -
	Les situations problèmes rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> - Ce qui vous a gêné, difficultés rencontrées ? Ce qui vous a aidé ? - Comment avez-vous réagi à ces difficultés ?
	Les transformations, les inventions	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptations ou modifications réalisées ? - Quelles évolutions du dispositif proposeriez-vous ? - ?
	En quoi la participation à ce dispositif vous a-t-elle amenée, ou pas, à	<ul style="list-style-type: none"> - Concernant l'accompagnement du CPES sur la régulation de l'équipe de vie scolaire, comment avez-vous procédé les années antérieures ?

<p>Le déplacement dans les pratiques tutorales</p>	<p>modifier vos pratiques tutorales ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce que vous pensez avoir fait différemment cette année ? Outils produits ? - Qu'est-ce que ces changements ont amené pour vous et pour les CPES ? - Que retenez-vous de cette expérience ? - Si demain, vous êtes de nouveau tuteur, quels seraient les éléments que vous envisageriez de réinvestir, dans cette démarche ?
---	---	--

Annexe 85 Verbatim et analyse du focus group CPET

1 Thème 1-Les dimensions du rôle du responsable de service vie scolaire

Catégories (identifiées dans le verbatim par des couleurs différentes) :

- Innovation et création
- Former et accompagner de jeunes adultes
- Logique de responsabilisation des AED
- Anticipation
- Manager l'imprévisibilité et les contradictions
- Construire la relation au chef d'établissement et le rôle de conseiller technique
- Valeurs
- Construire le collectif
- Concevoir, organiser et coordonner le travail de l'équipe
- Faire sa mue d'AED à responsable de service
- Un métier de communication

Tour de parole T	Locuteur	Verbatim	Synthèse
1		<p>Aujourd'hui nous avons trois grands thèmes premiers thème de discussions : comment vous, vous voyez votre rôle de responsable de service vie scolaire, c'est-à-dire qu'est-ce que ça signifie pour vous cette mission et concrètement comment vous la mettez en œuvre. Et là ce qui m'intéresse, ce n'est pas le prescrit, je sais que vous le connaissez le prescrit, mais c'est vraiment vous, votre conception de professionnels expérimentés sur ce rôle de responsable de service vie scolaire. Deuxième thème d'échange ce matin : à votre avis sur le dispositif de formation en situation de travail auquel vous avez participé, ce que vous avez trouvé intéressant et pourquoi et puis dernier thème de travail : qu'est-ce que cette participation a eu comme effets sur vos pratiques tutorales ou pas. Voilà un peu le programme de ce matin. On va commencer tout de suite par le rôle de responsable de service vie scolaire et je voudrais vous demander là, c'est un petit temps individuel. Si vous deviez définir cette mission en trois mots, et le mot que vous associez à cette mission-là, qu'est-ce que vous diriez. Je vous laisse y réfléchir et vous notez directement dans le chat les mots que vous retenir, que vous associez à ce thème. En essayant de ne pas regarder les mots donnés par vos collègues pour ne pas être influencé par l'avis</p>	

		des autres. Et deuxième question, pourquoi ces mots, et pourquoi vous les avez mis dans cet ordre ?	
2	Christian	Christian : ça n'était pas très réfléchi, on a répondu rapidement à la question, mais il me semble que dans l'idée, l'activité de management, elle est primordiale pour arriver au dernier mot, efficacité, et ça passe certainement par le dynamisme. On est très très... en tout cas moi je vois comme ça ma fonction, moi on a un service à faire tourner, mais pas seulement, il faut aussi qu'il soit efficace, donc ça passe aussi par le management, après dans le management on peut aussi décliner, je vais piquer des mots aux collègues, il y a confiance, il y a délégation, il y a organisation. Voilà en quelques mots pourquoi j'ai pris ces mots-là et dans cet ordre-là.	« on a un service à faire tourner, mais pas seulement, il faut aussi qu'il soit efficace, donc ça passe aussi par le management, après dans le management »(CPET1, T2)
3		Christian : parce qu'il faut que ça bouge... il faut qu'il y ait de l'entrain, il faut de l'engagement, ce sont ces moment-là que je veux regrouper dans dynamisme. Il faut aussi être un peu... comment dire il y a besoin de vivacité, il y a besoin d'être réactif, à tous les niveaux je parle du service. C'était surtout en termes de réactivité sans quoi il n'y a pas d'efficacité et on subit. Il y a la notion aussi d'anticipation, mais encore une fois s'il n'y a pas coordination, s'il n'y a pas réflexion, s'il n'y a pas engagement, ça ne fonctionne pas.	CPET 1 valorise l'engagement et le dynamisme dans le fonctionnement du service « il faut qu'il y ait de l'entrain, il faut de l'engagement, ce sont ces moment-là que je veux regrouper dans dynamisme. » (CPET 1, T3)
4	Jean-Marc	Jean-Marc : les mots auquel je pensais, donc il y avait la délégation, la confiance, l'esprit la vision du service. Pourquoi délégation, parce que je pense que Zorro et supervoman n'existent pas et on est dans un contexte de plus en plus complexifié, et si on ne veut pas y laisser notre peau, tout simplement disons que le fait de s'appuyer sur les compétences, les reconnaître à ses collaborateurs, qui sont de jeunes adultes que sont les assistants d'éducation, c'est véritablement une dimension fondamentale de notre métier et qui est complémentaire du terme confiance, qui me paraît être la pierre angulaire de toute relation humaine, de toute relation éducative, avec nos assistants d'éducation, avec nos collaborateurs dans le service nous sommes aussi finalement	La délégation est une dimension essentielle du métier, pour tenir dans le métier ; elle repose sur la confiance mutuelle « Zorro et supervoman n'existent pas et on est dans un contexte de plus en plus complexifié, et si on ne veut pas y laisser notre peau, tout simplement disons que le fait de s'appuyer sur les compétences, les reconnaître à ses collaborateurs, qui sont de jeunes adultes que sont les assistants d'éducation, c'est véritablement une dimension fondamentale de notre métier » (CPET 2, T4) Rôle de formation et d'accompagnement des AED, qui sont de jeunes adultes, avec une dimension humaine « là on a véritablement le cœur de notre métier, ce n'est pas simplement être un chef de service ébéré, déconnecté, je crois qu'il y a véritablement cette dimension de responsable de service, et d'abord et avant tout cette dimension humaine d'accompagnement vers l'âge adulte, de jeunes adultes qui sont en construction ». (CPET 2, T4)

		<p>des accompagnateurs, vers l'âge adulte et ça ça ne peut se construire qu'autour de reconnaître... remettre de la confiance dans leurs compétences, pour ces jeunes adultes, leur permettre de se construire une identité par ce métier temporaire, passager qui est celui des assistants d'éducation. Et je pense que là on a véritablement le cœur de notre métier, ce n'est pas simplement être un chef de service éthéré, déconnecté, je crois qu'il y a véritablement cette dimension de responsable de service, et d'abord et avant tout cette dimension humaine d'accompagnement vers l'âge adulte, de jeunes adultes qui sont en construction. Et enfin esprit vision... qu'est-ce que je veux dire par là, ça veut dire amener un sentiment d'appartenance. Je crois que dans le management, il y a le fait de faire dans la vie scolaire le fait de donner (inaudible) parce que on a du recul, parce que on est formé à la réflexion, parce que on est obligé d'avoir le nez dans les évolutions du système, ce qui permet là aussi de servir un petit peu de cadrer, d'encadrer l'action des autres pour que ce soit dans le respect de toutes les obligations que nous avons à respecter continûment, et qui sont toutes extrêmement cohérentes les unes par rapport aux autres et si j'avais à ajouter encore un mot, c'est gestionnaire de contradictions et disponibles à l'imprévu.</p>	
5	Chercheure	Alors qu'est-ce que tu veux dire par gestionnaire de contradictions ?	
6	Jean-Marc	<p>Bah... la période qui vient de s'achever, pour en avoir discuté dans les différents secteurs professionnels avec beaucoup de copains qui ne sont pas forcément dans l'école, nous a mis à mal je crois, parce qu'il y avait des injonctions contradictoires en permanence. Voilà. Et qui sont issus de notre français, langue extrêmement normée, extrêmement capitonnée, protégé, surprotégé et pas toujours dans une lecture très facile et spontanée de toutes les injonctions qui nous tombent dessus. Et moi ce qui m'a beaucoup épuisé, c'est de façon continue, travailler énormément trois heures quatre heures,</p>	<p>Il faut aussi savoir faire face aux imprévus et donner du sens aux contradictions apparentes pour les AED (management par le sens du travail)</p> <p>« c'est gestionnaire de contradictions et disponibles à l'imprévu » « il y a eu cette épreuve-là, mentale, à gérer autour du confinement et dans la relation au management, dans la relation aux équipes, on a eu à se situer de manière très contradictoire à trois heures de distance. À dire c'est dans ce sens cela que l'on va, on bosse tous, toi tu fais ça toi tu fais ça OK. Et puis trois heures plus tard, on arrête tout, ça ne sert à rien donc ça, ça a été très difficile je trouve à gérer quand on est responsable. Dans le mot responsable, comme Hannah</p>

		<p>cinq heures, produire quelque chose pour l'aider à organiser et puis entendre dire « bah le travail que tu viens de produire il ne sert plus à rien, parce qu'on passe à autre chose. Donc tu peux mettre à la poubelle » et ça ces différentes vagues de gros efforts continus, d'engagement entier de la personne sur comment on va s'en sortir, et ses échecs répétés, qui ne sont pas la conséquence d'un mauvais travail de ma part, c'est juste le fait de s'adapter à quelque chose qui est demandé et qui évolue avec le temps, je trouve que c'est une expérience professionnelle en 20 ans qui est certainement une des plus dures que j'ai eues à gérer et j'ai l'impression que ça laisse beaucoup de traces qu'il va falloir débriefer, digérer dans la suite, et pas que au niveau de notre service, j'ai l'impression que dans toutes les entreprises, dans le pays de manière transversale, il y a eu cette épreuve-là, mentale, à gérer autour du confinement et dans la relation au management, dans la relation aux équipes, on a eu à se situer de manière très contradictoire à trois heures de distance. À dire c'est dans ce sens cela que l'on va, on bosse tous, toi tu fais ça toi tu fais ça OK. Et puis trois heures plus tard, on arrête tout, ça ne sert à rien donc ça, ça a été très difficile je trouve à gérer quand on est responsable. Dans le mot responsable, comme Hannah Arendt le disait il y a aussi responsable du monde. Et ça je crois que ça été très compliqué de le faire finalement de l'assumer.</p>	<p>Arendt le disait il y a aussi responsable du monde. Et ça je crois que ça été très compliqué de le faire finalement de l'assumer » (CPET 2, T6)</p>
7	Chercheure	Oui, merci. Sylvain, tu veux continuer sur les mots que tu as proposés organisation coordination réflexion.	
8	Sylvain	<p>Sylvain : alors organisation parce que gérer le service vie scolaire c'est aussi essentiellement organiser la vie de l'élève dans l'établissement, c'est notre boulot d'organiser ça, et évidemment je reprendrai les mots de mes collègues parce que manager une équipe dans le sens pour organiser au mieux possible la vie de l'élève, avec dynamisme efficacité</p>	<p>CPET 6 met en avant le rôle d'organisation de la vie de l'élève dans l'établissement, en coordonnant cette action avec les différents acteurs de l'établissement, et avec le projet d'établissement, avec une visée d'amélioration continue « manager une équipe dans le sens pour organiser au mieux possible la vie de l'élève, avec dynamisme efficacité évidemment. Coordonner, parce que on est obligé aussi</p>

	<p>évidemment. Coordonner, parce que on est obligé aussi de coordonner notre action avec le projet d'établissement, avec le côté éducatif des enseignants, il faut vraiment que notre action soit coordonnée avec le reste de la politique de l'établissement. Et la réflexion parce qu'évidemment, on doit toujours se remettre en question, essayez toujours de réfléchir à la meilleure action possible pour améliorer le fonctionnement du service avec comme objectif final le bien-être de l'élève. Pour en revenir à ce que vient de dire le collègue, c'est vrai que cette période a été très compliquée pour nous, mais riche aussi en fait, moi je le vois un peu... je ne suis pas aussi pessimiste que notre collègue, j'ai l'impression que justement, effectivement avec toutes les infos, les autres informations, le changement de programme, le changement de protocole etc., on a quand même su s'adapter à la situation, même si on a l'impression que ce qu'on vient de mettre en place, ça été cassé quelque minute après, moi je trouve qu'on a une capacité à organiser, à s'organiser à revenir sur nos pas... moi je trouve qu'au contraire on est efficace, en fait, on ne s'en rend peut-être pas compte, mais notre action elle est quand même tous les jours... c'est un petit peu ça notre boulot, c'est de toujours se remettre en question, toujours aller... voilà on a une commande donc il faut qu'on s'adapte, comment on l'organise et on a notre équipe à gérer, en disant voilà... là il faut qu'on change de cap, tout le monde autour, il faut que tout le monde s'y mette, pour vraiment améliorer encore du protocole. Moi je trouve qu'on a été bon quand même, ça été l'occasion de montrer que notre boulot, ben il est intéressant, parce qu'il n'est pas platonique, il y a toujours un truc nouveau qui arrive et on a une capacité d'adaptation qui est quand même pas mal. Donc c'est pour ça que j'aurais pu ajouter comme mot adaptation. Parce que on a cette capacité tous les jours, à s'adapter, et on a la chance d'avoir des équipes qui nous suivent. Parce que en tant que chef de service</p>	<p>de coordonner notre action avec le projet d'établissement, avec le côté éducatif des enseignants » (CPET 6, T8)</p> <p>CPET 6 porte un regard différent de celui de CPET 2 sur la période de confinement, en soulignant la capacité d'adaptation des équipes, face à l'incertitude et aux imprévus de la situation sanitaire. Il considère que cette capacité à s'adapter de manière permanente est au cœur du travail, en impulsant une dynamique collective dans l'équipe, pour accompagner le changement dans l'équipe « c'est un petit peu ça notre boulot, c'est de toujours se remettre en question, toujours aller... voilà on a une commande donc il faut qu'on s'adapte, comment on l'organise et on a notre équipe à gérer, en disant voilà... là il faut qu'on change de cap, tout le monde autour, il faut que tout le monde s'y mette » (CPET 6, T8)</p>
--	---	--

		effectivement, pourrait nous reprocher effectivement de toujours changer de cap toutes les cinq minutes, de changer de consignes et après je pense que notre rôle c'est aussi d'expliquer aux AED que justement, notre boulot c'est aussi de s'adapter en permanence, de deux toujours se remettre en question et d'évoluer.	
9	Irène	Irène : moi j'ai choisi comme mot communication. Pour moi c'est central, vraiment. Je pense que c'est essentiel, on est un métier de communication, on l'a encore vu pendant le confinement, effectivement, quand on était coupé du vis-à-vis, il a fallu inventer une autre communication, par d'autres moyens, parce que c'est pour moi au cœur de la mission. Ça renvoie aussi, la communication, au fait de prendre le temps de cette communication, parce que on est beaucoup dans l'urgence effectivement, que ce soit en présentiel ou en visio, ben moi ça m'a renvoyée à cette gestion de l'urgence, autant quand on avait X familles à appeler et qu'on voyait le temps passé à communiquer... c'est vrai que pour moi c'est un peu central. Le management, bien sûr avec tout ce qu'a pu dire Jean-Marc, la confiance, la coordination, et Sylvain aussi, tous les collègues. Parce qu'effectivement... alors chacun à sa façon de manager, sa politique de management, mais effectivement, ce qui est sûr, c'est qu'il faut en avoir une. En tout cas faire des choix par rapport à ça. On est très vite confronté à ça. Et puis après j'ai mis engagement, parce que ça renvoie pour moi positionnement, aussi au positionnement vers sa fonction, à l'envie, à la remise en question, à l'adaptation, à la gestion des contradictions et effectivement c'est vrai que l'engagement, à un moment, c'est central pour moi	CPET 5 met en avant la dimension de la communication, comme élément de base du métier. Elle lie cette dimension à la nécessité de suspendre l'urgence pour se rendre disponible à l'autre et « prendre le temps de cette communication » « on l'a encore vu pendant le confinement, effectivement, quand on était coupé du vis-à-vis, il a fallu inventer une autre communication, par d'autres moyens, parce que c'est pour moi au cœur de la mission. » (CPET 5, T 9) CPET 5 cite l'engagement en tant que valeur « l'engagement, à un moment, c'est central pour moi » (CPET 5, T 9)
10	Florence	Florence : alors moi mes mots, ils ne sont pas dans l'ordre. J'avais commencé par anticipation, c'est le premier mot qui m'est venu à l'esprit, alors peut-être parce que je suis dans un collège sensible où c'est le maître mot en vie scolaire. Dès l'arrivée, avant d'avoir franchi le portail, anticiper sa	CPET 4 met en avant l'importance de l'anticipation dans le travail, pour être en mesure de faire face à l'imprévisible « Dès l'arrivée, avant d'avoir franchi le portail, anticiper sa journée... moi ce que j'explique aux AED et ce que je fais ici, c'est la gestion de l'imprévisible » (CPET 4, T10).

	<p>journee... moi ce que j'explique aux AED et ce que je fais ici, c'est la gestion de l'imprévisible, elle y est alors par, des fois bien plus que ça. Donc on essaie autant que possible d'anticiper les journées, suivant ce qui est prévu pour pouvoir se dégager le plus de temps pour gérer l'imprévisible, en fait. C'est un sacré souci, ça demande beaucoup de réactivité, et il faut être en forme quoi. Donc pour moi l'anticipation, c'est quelque chose que je répète tous les jours en vie scolaire, que je répète aux AED, et que je m'applique au quotidien, et c'est épuisant et dans l'anticipation, moi je dirais qu'il y a du bon sens aussi. Il y a beaucoup de bon sens en fait. Voilà ce terme je l'aurais mis en premier. Après coordination, oui parce qu'en fait on est une équipe, on est un service et personne n'est isolé, on marche tous ensemble. Et si ça ne marche pas dans l'équipe, si on a un rouage qui est grippé, c'est l'ensemble qui ne marche pas. Donc moi je prends toujours l'exemple du bateau et je le dis en formation d'AED, je dis « on est tous dans le même bateau, on rame, on doit aller d'une rive à une autre. Il faut qu'on rame en cadence, pour ne pas se prendre le côté gauche, le côté droit, se prendre un tronc d'arbre ou je ne sais pas quoi. Il faut qu'on arrive au groupe et il faut qu'on soit en cadence ». Et pour ça il faut de la confiance, il faut apprendre à se connaître, il faut savoir déléguer, il faut permettre à quelqu'un de souffler à un moment donné pour reprendre de la vigueur, voilà donc la coordination moi ça me paraît essentiel. Alors nous CPE... chez nous la coordination... enfin pas chez nous, de manière générale, c'est important d'une manière générale pour faire fonctionner une vie scolaire. Après il y a la coordination de service en service, savoir se coordonner avec un service administratif, savoir se coordonner avec les enseignants, savoir se coordonner avec des ressources, que ce soit avec l'infirmière, très important les relations entre la vie scolaire avec l'infirmier, le service social. Voilà pour moi, ce sont des notions qui me paraissent essentielles pour définir un petit</p>	<p>La dimension collective du travail apparaît centrale dans le discours de CPET 4, qu'elle associe à la coordination de l'équipe « on est une équipe, on est un service et personne n'est isolé, on marche tous ensemble. Et si ça ne marche pas dans l'équipe, si on a un rouage qui est grippé, c'est l'ensemble qui ne marche pas ». (CPET 4, T10). Pour favoriser le collectif, elle organise des moments fédérateurs pour intégrer les nouveaux dans l'équipe « cette année, on a décidé, parce qu'on avait des problèmes d'équipe, d'esprit d'équipe au niveau du service, on a décidé de faire un pré rentré un peu spécial avec une équipe qui est renouvelée de plus d'un tiers quand même, on va se faire une journée entre nous avec CPE AED on a décidé de partir faire un escape game ensemble pour intégrer les nouveaux, pour apprendre à se connaître et puis pour commencer à dégager, insuffler quelque chose dans l'équipe » (CPET 4, T10)</p> <p>Valeurs mises en avant : confiance, qui permet la délégation, solidarité dans l'équipe (CPET 4, T10)</p> <p>Coordination du service, avec les autres entités de l'établissement « la coordination moi ça me paraît essentiel. Alors nous CPE... chez nous la coordination... enfin pas chez nous, de manière générale, c'est important d'une manière générale pour faire fonctionner une vie scolaire. Après il y a la coordination de service en service, savoir se coordonner avec un service administratif, savoir se coordonner avec les enseignants, savoir se coordonner avec des ressources » (CPET4, T10)</p> <p>L'action de la CPET 4 repose sur une logique de responsabilisation des AED, pour qu'ils comprennent et assument leurs responsabilités, au travers des décisions prises au quotidien « finalement toutes les décisions qu'on prend au quotidien on est responsable. Même les surveillants. Voilà, je suis en réunion, je ne suis pas là les surveillants ils ont des décisions à prendre, est-ce que j'appelle le CPE pour qu'elle prenne la décision à la place où je prends la décision à sa place ? (...) Je suis responsable de ça. Ça, ce sont des choses qui m'interpellent quotidien, tous les jours, tout le</p>
--	---	--

	<p>peu la fonction mais aussi pour le travail, par rapport au travail des AED et puis responsabilité... ce n'est pas que je l'aurais mis en dernier, c'est quelque chose auquel je pense au quotidien parce que finalement toutes les décisions qu'on prend au quotidien on est responsable. Même les surveillants. Voilà, je suis en réunion, je ne suis pas là les surveillants ils ont des décisions à prendre, est-ce que j'appelle le CPE pour qu'elle prenne la décision à la place où je prends la décision à sa place ? Est-ce que ça fait partie de mon ressort ? Est-ce qu'un moment donné je la prends cette décision ou est-ce qu'il faut que j'en réfère à quelqu'un ? Et si je dois prendre telle ou telle décision, évidemment je suis responsable, j'emporte la responsabilité. C'est pareil pour moi au quotidien. Est-ce que j'en réfère au chef d'établissement ou est-ce que je lui dirai plus tard ? Je prends la décision où je ne prends pas la décision ? À quel moment l'urgence d'aller voir le chef d'établissement pour lui dire voilà j'étais difficulté, tel problème, on peut faire comme ça comme ça comme ça, qu'est-ce que vous décidez ? Ou alors je ne l'embête pas, et je prends la décision. Je suis responsable de ça. Ça, ce sont des choses qui m'interpellent quotidien, tous les jours, tout le temps en fait. Et je mets les AED devant ces termes-là, au niveau du service. Et par rapport au mot coordination, nous cette année, on a décidé, parce qu'on avait des problèmes d'équipe, d'esprit d'équipe au niveau du service, on a décidé de faire une pré rentrée un peu spécial avec une équipe qui est renouvelée de plus d'un tiers quand même, on va se faire une journée entre nous avec CPE AED on a décidé de partir faire un escape game ensemble pour intégrer les nouveaux, pour apprendre à se connaître et puis pour commencer à dégager, insuffler quelque chose dans l'équipe. Apprendre à travailler ensemble, apprendre à s'entraider pour y arriver, à ramer dans le même sens. Voilà ce que je pourrais dire.</p>	<p><i>temps en fait. Et je mets les AED devant ces termes-là, au niveau du service ».</i> (CPET 4, T10)</p>
11	D'accord, merci Florence. Donc tout ce que vous avez cité, vous qu'est-ce qui vous intéresse dans cette mission de	

		responsable de service de vie scolaire ? D'abord est-ce qu'il y a des choses que vous trouvez intéressante dans cette mission particulièrement qu'est-ce qui vous intéresse ?	
12	Sylvain	<p>Sylvain... je pense que ça fait un tout, et c'est le tout qui est intéressant on est chef de service, et notre objectif c'est que ça fonctionne, donc tout ce qui vient d'être dit, ça me tient à cœur et c'est notre combat quotidien. Moi je viens d'entendre Florence parler d'anticipation... évidemment que tous les jours, nous voilà dans la poule anticipation... c'est peut-être pour ça aussi qu'on est chef de service maintenant. Mais en cela tous les jours avec nos AED pour qu'ils aient aussi ce souci d'anticipation, et c'est compliqué, tout le monde se rend compte aujourd'hui que c'est très difficile d'arriver à ce que les AED naturellement anticipent leur poste, anticipent les missions, anticipent les problèmes. Donc ça fait partie du quotidien. Donc je crois que oui, nous on la dans la peau, et tout le reste c'est pareil. Tous les jours revenir vers eux en leur disant attention il faut y aller, bien sûr il faut qu'on soit coordonné, pour que ça fonctionne il faut qu'on soit tous dans le même bateau, mais on se rend compte que si tous les jours on ne remet pas une couche et ben le bateau il coule. Et donc c'est le combat de tous les jours avec notre équipe, c'est du management quotidien. On ne peut pas se permettre de relâcher la pression, et c'est ça qui est intéressant aussi, parce que on se sent vraiment indispensable. On a vraiment... moi je pense en tout cas que notre mission elle est vraiment indispensable, elle est capitale et on ne peut pas se permettre de relâcher la pression, c'est ça qui nous maintient en forme en fait.</p>	<p>CPET 6 explique qu'il essaie de transmettre aux AED le souci de l'anticipation et du collectif dans leur travail, notamment dans la prise des postes et qu'il veille à cela au quotidien, tout en soulignant que cela reste difficile car cette préoccupation n'est pas spontanée pour les AED « Mais en cela tous les jours avec nos AED pour qu'ils aient aussi ce souci d'anticipation, et c'est compliqué, tout le monde se rend compte aujourd'hui que c'est très difficile d'arriver à ce que les AED naturellement anticipent leur poste, anticipent les missions, anticipent les problèmes (...) Tous les jours revenir vers eux en leur disant attention il faut y aller, bien sûr il faut qu'on soit coordonné, pour que ça fonctionne il faut qu'on soit tous dans le même bateau, mais on se rend compte que si tous les jours on ne remet pas une couche et ben le bateau il coule » (CPET 4, T12)</p>
13	Christian	<p>Christian : oui, je te rejoins Sylvain. Ce que je trouve intéressant, c'est déjà... le fait qu'il y ait toujours quelque chose à faire qui va dans le sens de comment on peut faire mieux...alors en anticipant bien sûr, mais aussi je crois en étant au près, pour reprendre l'image du bateau, en étant auprès de nos AED, en passant beaucoup de temps à transmettre ce que</p>	<p>CPET 1 souligne la mission de transmission par rapport aux AED, dans une proximité de travail « en étant auprès de nos AED, en passant beaucoup de temps à transmettre ce que peut être la posture éducative et ça me paraît primordial, parce que justement dans les prises de décisions qui peuvent être amenées à prendre, parce que on est pas là, s'ils ont</p>

	<p>peut être la posture éducative et ça me paraît primordial, parce que justement dans les prises de décisions qui peuvent être amenées à prendre, parce que on est pas là, s'ils ont compris ce qu'était la posture éducative et ce qu'il devait faire en fonction des différentes situations, et ben, ça roule, ça roule.</p> <p>Et ils se mettent aussi dans une perspective d'amélioration de ce qu'ils font. Et si on n'y arrive bien même, ils sont bien souvent à l'initiative d'excellentes idées, pour pallier des problèmes qu'on a pu rencontrer sont récurrents... le mot dynamisme revient là, quand l'équipe est dynamique, quand elle a compris la posture quant à la comprise à quoi servait le service, il y a vraiment une source d'enrichissement, alors pour nous, pour moi personnellement, mais aussi pour eux, et ce travail d'équipe, de résolution permanente de problème, ou d'anticipation permanente de problème, permet justement de trouver de la cohésion dans ce qu'on fait. Alors si en plus, on est dans le fonctionnement de l'établissement, la posture éducative, le positionnement de la vie scolaire en tant que service, par d'autres services et comment on peut coordonner toutes nos actions, on l'a dit tout à l'heure déjà, comment on peut coordonner toutes nos actions avec les autres services, les autres entités, dans le fonctionnement de l'établissement et dans la qualité de l'accueil, de notre accueil des élèves, et bien je trouve que c'est... le challenge il est permanent et moi je perçois qu'on s'améliore sur l'année. On s'améliore avec nos AED qui prennent aussi de l'assurance, qui s'affirment dans la posture, et hélas, au bout de six ans, quand ils sont hyper performants, on les perd (). Donc on est sans cesse aussi en train de reformer, de devoir impulser, je reviens complètement ce que disait Jean-Marc tout à l'heure, on accueille nos élèves, on accueille et en forme aussi nos AED à devenir très compétents dans leur posture, mais aussi dans leur vie de jeunes qui parfois... moi je suis en lycée, j'ai des AED qui sont deux ans plus âgés, à peine que nos lycéens. Jean-Marc aussi, je pense. Donc si on est dans une quête</p>	<p>compris ce qu'était la posture éducative et ce qu'il devait faire en fonction des différentes situations, et ben, ça roule, ça roule » (CPET 1, T13)</p> <p>CPET 1 établit un lien entre les gestes professionnels d'accueil et d'accompagnement des élèves avec l'accueil et la formation des AED, qui sont de jeunes adultes en construction : la responsabilité des CPE à l'égard des AED va au-delà d'une formation technique, elle s'inscrit dans un accompagnement humain à devenir adulte « on accueille nos élèves, on accueille et en forme aussi nos AED à devenir très compétents dans leur posture, mais aussi dans leur vie de jeunes qui parfois... » (CPET 1, T13)</p> <p>L'équipe est source d'initiatives pour résoudre des problèmes « quand l'équipe est dynamique, quand elle a compris la posture quant à la comprise à quoi servait le service, il y a vraiment une source d'enrichissement »(CPET 1, T13)</p> <p>Ce travail de résolution des problèmes en équipe contribue à construire le collectif ; le travail en équipe est une ressource pour les CPE mais plus largement pour l'établissement, à condition de parvenir à instaurer un collectif de travail en coordination avec les autres acteurs de l'établissement</p> <p>« et ce travail d'équipe, de résolution permanente de problème, ou d'anticipation permanente de problème, permet justement de trouver de la cohésion dans ce qu'on fait. Alors si en plus, on est dans le fonctionnement de l'établissement, la posture éducative, le positionnement de la vie scolaire en tant que service, par d'autres services et comment on peut coordonner toutes nos actions, on l'a dit tout à l'heure déjà, comment on peut coordonner toutes nos actions avec les autres services, les autres entités, dans le fonctionnement de l'établissement et dans la qualité de l'accueil, de notre accueil des élèves, et bien je trouve que c'est... le challenge il est permanent T 1, T13)</p>
--	---	---

		<p>permanente d'amélioration, ce boulot est super, parce que il y a des milliards de trucs à faire, alors parfois on a le sentiment de devoir tout refaire, quand on change de chef, quand on renouvelle une grosse partie de nos AED on se dit mince, ça voilà je l'ai déjà fait, il faut réinventer une façon de travailler, alors ça c'est surtout quand on change de chef... réinventer une façon de travailler, et puis trouver des solutions propres au service, surtout quand le service est un monstre à quatre têtes, ce qui est le cas chez moi, puisqu'on est quatre CPE à être chef. Alors là aussi, il y a des subtilités et comment dire... il faut encore trouver une autre façon d'être chef de service autant que les autres et que les autres le soient aussi de la même façon. Mais voilà, le côté passionnant c'est ça, c'est qu'on peut toujours trouver des axes d'amélioration... ça fait sept ans que je suis dans le même établissement, et j'ai l'impression que voilà on a faite plein de trucs... alors avec certains AED, il y a des choses que je faisais quand on est quand je suis arrivée, et on ne sait plus, on fait autrement. Alors le confinement, ça nous a permis aussi... juste un petit aparté, ça nous a permis d'avoir du recul sur les choses qu'on faisait... qui finalement était chronophage, presque inutile, on ne savait même plus pourquoi c'était comme ça qu'on faisait, et on a réinventé, remis à jour, des choses qui n'étaient pas pertinentes pour le fonctionnement de l'établissement, pour le fonctionnement de la vie scolaire. Donc si il faut en retirer des bénéfices, je trouve que ça a été, on a pu reposer certaines choses, et vraiment les améliorer, vraiment. A plein de niveau. Après sur la montée en compétences de chacun sur tout ce qui est numérique c'est clair</p>	<p>Les contraintes locales du contexte (changement de chef, équipe de 4 CPE) conduisent à « réinventer une façon de travailler » (CPET 1, T13) de piloter le service. La régulation du service est donc en perpétuelle évolution, il ne s'agit pas d'une pratique figée, modélisée, qui pourrait se mettre en œuvre de manière identique quel que soit le contexte « <i>trouver des solutions propres au service, surtout quand le service est un monstre à quatre têtes, ce qui est le cas chez moi, puisqu'on est quatre CPE à être chef. Alors là aussi, il y a des subtilités et comment dire... il faut encore trouver une autre façon d'être chef de service autant que les autres et que les autres le soient aussi de la même façon.</i> » (CPET 1, T13)</p>
14	Christian	<p>Christian : et on va garder des choses qu'on a découvertes et mises en place pour le confinement, pour l'année prochaine. Donc là il faut aussi reparler de comment la direction aussi recourt à la vie scolaire. Et à quel moment elle sollicite notre expertise et quelle place elle laisse aussi au conseil que l'on</p>	

		peut donner. Et quand on a gagné ça, c'est formidable, c'est vraiment formidable.	
15	Irène	<p>Irène : c'est vrai qu'on est souvent dans une position... je rejoins tout à fait ça... ce qui est intéressant de ce qu'on dit les collègues, c'est qu'il y a cette dimension de transmission. De transmission, vis-à-vis des élèves bien sûrs, mais aussi vis-à-vis des AED, vis-à-vis des profs, vis-à-vis de la direction.</p> <p>Effectivement, quand on a une équipe de directions qui recourent à notre expertise, on est aussi dans cette notion de transmission. Et ce qui est intéressant aussi, alors on l'a dit, on a parlé d'adaptation, mais derrière l'adaptation il y a de l'imprévisible, et on ne sait jamais finalement comment une journée va se passer, en fait. Et ça il y a quelque chose aussi d'intéressant... je veux dire qu'il n'y a pas de routine, en tout cas, de CPE. Je ne connais pas un CPE qui ait une routine en fait. Alors je ne connais pas tous les CPE, mais utiliser une routine en se disant voilà la ça va se passer comme ça la journée, je vais arriver je vais faire ça, après il y aura ça, après il y aura ça... non, non... honnêtement il n'y a pas une journée qui... alors de façon plus ou moins aiguë... j'imagine que Florence ça doit être encore plus aiguë... et c'est vrai que cette notion d'adaptation, ça a aussi, c'est aussi quelque chose de très attractif (rires). Parce que ça renvoie au renouvellement, à l'ouverture d'esprit, à garder l'œil ouvert, toujours, sur un élève qui va mal... et c'est vrai que c'est assez attractif.</p>	<p>CPET 5 souligne le rôle de transmission à l'égard des AED</p> <p>L'un des intérêts du métier de CPE est l'absence de routine, cela demande une capacité d'adaptation.</p> <p>« on ne sait jamais finalement comment une journée va se passer, en fait. Et ça il y a quelque chose aussi d'intéressant... (...) et c'est vrai que cette notion d'adaptation, ça a aussi, c'est aussi quelque chose de très attractif (rires). Parce que ça renvoie au renouvellement, à l'ouverture d'esprit, à garder l'œil ouvert, toujours, sur un élève qui va mal... et c'est vrai que c'est assez attractif. » (CPET 5, T15)</p>
16	Jean-Marc	<p>Jean-Marc : depuis bientôt 20 ans que je suis CPE, chaque jour où je me suis dit je vais faire ça ça ça, chaque jour je me suis plantée, je me suis complètement foiré... on va être très très clair, c'est absolument impossible de partir là-dessus. D'entrée de jeu, on est disponible à l'imprévu, on est capable d'improviser en permanence, c'est ce qui fait un des intérêts du métier, mais ça nécessite d'avoir une formation extrêmement solide, bien ancré, avec des réflexes, sans ça on</p>	<p>CPET 2 souligne la disponibilité des CPE à l'imprévu, et la capacité à improviser face à l'imprévu, qui repose sur des compétences solides « D'entrée de jeu, on est disponible à l'imprévu, on est capable d'improviser en permanence, c'est ce qui fait un des intérêts du métier, mais ça nécessite d'avoir une formation extrêmement solide » (CPET 2, T16)</p> <p>CPET 2 développe les valeurs sur lesquelles il construit son métier, autour d'une éthique de la relation à l'autre, d'une éthique du care</p>

	<p>ne va faire trois ou quatre choses en même temps, ça serait absolument impossible. Alors je reviens sur le terme d'anticipation, qui m'a beaucoup plus. Je crois qu'il y a un enjeu d'avenir pour le métier, et d'accompagnement, sur l'évolution de la société autour de ce terme-là. Si on veut connaître (inaudible) c'est ce qu'on essaie de faire passer comme message aux assistants d'éducation. Dans le geste professionnel d'être présent au portail dans celui d'accompagner une file d'attente au self de manière harmonieuse, sans qu'il y ait de très riche, sans qu'il y ait de tension, sans qu'il y ait de bagarre etc... tout ça c'est de l'anticipation, c'est du geste éducatif, et quelque part c'est une façon de protéger les enfants, les jeunes qui nous sont confiés. Il y a autour de ces gestes-là vraiment une façon fondamentale, d'envisager l'avènement, la philosophie du care et la société du soin à l'autre, de la bienveillance, et de la protection dans le sens de véritablement avoir par principe, et par anticipation, le fait de veiller à ce que l'autre courre le moins de risque possible, soit le plus sereinement possible présent à ses apprentissages, à sa vie scolaire. Et je crois que c'est autour de ça que notre métier va tourner de plus en plus, parce que notre société, si elle veut tirer un certain nombre de leçons, va devoir, y compris dans la dimension travaillait sur l'égalité entre hommes et femmes, va devoir évoluer sur les valeurs autour de cette bienveillance, de ce respect, et de cette protection de l'autre, de ce soin à l'autre. Un des intérêts du métier de CPE, c'est véritablement par sa pratique professionnelle, par son attitude la façon dont on montre aux AED comment on répond au téléphone, comment on accueille une famille pour son inscription, par son attitude corporelle, par son langage, par sa bienveillance, par le temps qu'on va y passer, il y a quelque chose de... de l'école de la confiance, mais surtout de la bienveillance et de l'accueil qui est véhiculé hélas par rapport à notre société, qui est très très endolori, on a un rôle central, on est de plus en plus en train</p>	<p>dans la relation éducative, d'une posture bienveillante « <i>tout ça c'est de l'anticipation, c'est du geste éducatif, et quelque part c'est une façon de protéger les enfants, les jeunes qui nous sont confiés. Il y a autour de ces gestes-là vraiment une façon fondamentale, d'envisager l'avènement, la philosophie du care et la société du soin à l'autre, de la bienveillance, et de la protection dans le sens de véritablement avoir par principe, et par anticipation, le fait de veiller à ce que l'autre courre le moins de risque possible, soit le plus sereinement possible présent à ses apprentissages, à sa vie scolaire. Et je crois que c'est autour de ça que notre métier va tourner de plus en plus, parce que notre société, si elle veut tirer un certain nombre de leçons, va devoir, y compris dans la dimension travaillait sur l'égalité entre hommes et femmes, va devoir évoluer sur les valeurs autour de cette bienveillance, de ce respect, et de cette protection de l'autre, de ce soin à l'autre</i> » (CPET 2, T16)</p> <p>Les CPE ont une exigence d'exemplarité, qui a valeur de formation auprès des AED « <i>Un des intérêts du métier de CPE, c'est véritablement par sa pratique professionnelle, par son attitude la façon dont on montre aux AED comment on répond au téléphone, comment on accueille une famille pour son inscription, par son attitude corporelle, par son langage, par sa bienveillance, par le temps qu'on va y passer</i> » (CPET 1, T16)</p>
--	---	---

		d'accueillir différentes tensions, et finalement de les gérer, et de permettre aux gens que l'on accueille de repartir avec de l'envie, de l'énergie positive, le fait d'être rassuré, le fait de se dire que bien au contraire ce nouvel avenir qui s'annonce,... les inscriptions en lycée pro c'est un marathon, c'est absolument gigantesque, on a une semaine de retard par rapport aux années précédentes, nouvelle façon de faire... mais on fait un service après-vente colossal sur l'aide à acheter un ordi, comment imprimer les papiers, les scanners etc. mais ça vaut la peine, tout ça c'est construire la société, le vivre ensemble, le fait de se réinventer à l'occasion de l'arrivée au lycée pro, de se construire un avenir, de se construire une identité par amitié et de nouer de nouvelles relations à l'école beaucoup plus pacifiée, dans la relation personnalisée, c'est très très intéressant, c'est tout ça en fait, qui fait pour moi l'intérêt de mon boulot de CPE.	
17	Chercheure	Dans la formation des débutants, puisque là vous avez eu à travailler avec des débutants cette année sur la question de la responsabilité du service de vie scolaire, qu'est-ce qui vous paraît important pour vous en tant que tuteur, qu'est-ce qui vous paraît important à transmettre au débutant par rapport à cette mission de responsable de vie scolaire et d'un autre côté qu'est-ce qui vous paraît complexe quand on débute dans cette mission ?	
18	Florence	Florence : alors, moi ce que j'ai relevé chez les stagiaires, les difficultés, à se projeter vraiment en tant que CPE chef de service, c'est-à-dire se dégager, souvent en tout cas pour ceux qui ont été AED, de la peau d'AED	CPET 4 souligne la difficulté pour les lauréats ex AED à changer de posture : « alors, moi ce que j'ai relevé chez les stagiaires, les difficultés, à se projeter vraiment en tant que CPE chef de service, c'est-à-dire se dégager, souvent en tout cas pour ceux qui ont été AED, de la peau d'AED » (CPET 4, T18)
19	Christian	Christian moi ce qui me paraît primordial, c'est le positionnement par rapport à la direction. Positionner le service, se positionner en tant qu'expert, conseiller auprès du chef d'établissement. Je pense que c'est primordial, parce que c'est lui qui va faire en sorte que notre métier va être intéressant. C'est l'espace qu'il va nous laisser, et la confiance	CPET 1 aborde la construction de la relation au chef d'établissement et le positionnement en tant que conseiller technique, car la place du CPE dans l'établissement est contrainte par cette relation au chef d'établissement « c'est le positionnement par rapport à la direction. Positionner le service, se positionner en tant qu'expert, conseiller auprès du chef d'établissement. Je pense que c'est primordial, parce que

		va nous faire, qu'il va donner en disant ça, j'ai l'impression de répondre à tes deux questions (rires)., Parce que je trouve que ça ne va pas de soi, parce que on va trouver au départ des postures de jeunes stagiaires qui vont être plutôt dans le faire plaisir aux chefs d'établissement	<i>c'est lui qui va faire en sorte que notre métier va être intéressant » (CPET 1, T19)</i>
20	Irène	Irène : pas forcément de jeunes stagiaires d'ailleurs... (rires).	
21	Christian	Christian : pas forcément de jeunes stagiaires, oui tout à fait, il y a le faire plaisir, et puis il y a surtout... et ça prend un peu de temps, il faut aussi avoir l'assurance, et ça, ça ne se décrète pas, avoir l'assurance qu'on peut lui porter, lui donner des conseils. On a un regard expert, mais c'est vrai que c'est un peu compliqué, ne serait-ce que pour nous quand on change d'établissement, quand on arrive dans un nouvel établissement et qu'on ne connaît pas encore les rouages ça fait partie de nos compétences aussi, on sait des choses qui sont dans l'ordre du réel, qui ne sont pas forcément prescrites, que personne ne connaît, et que nous on a observé, et que nous on connaît très bien. Nous, la vie scolaire, par les CPE. Ou du coup le CPE, parce que nous on voit les élèves, on a nos oreilles et nos yeux sur le terrain, les AED, parce que nous aussi, quand il y a un internat, au self, dans les couloirs... du coup on voit tout ce qui n'est pas écrit, et du coup tout ce qui n'est pas si c'est par cet angle là je pense que moi, j'ai essayé d'aider les stagiaires, en leur disant « voilà, il y a plein de choses que nous on sait, que personne ne sait ». Et puis ça commence par le règlement intérieur, tout simplement. On est les seuls à savoir expliquer la différence entre une sanction une punition, que l'on ne peut pas mettre une heure de colle, parce que l'élève a déjà été exclu etc. etc. Donc ce positionnement... la chose la plus importante, pour moi c'est ça. Après on a les mains libres, et on peut, si on est reconnu, être source d'amélioration du fonctionnement de l'établissement, qui est quand même une partie vachement intéressante et à laquelle le chef est très sensible. Il veut que	Acquérir la posture et l'assurance du conseiller technique est complexe, c'est un apprentissage qui demande du temps. Les CPE détiennent des savoirs sur la vie réelle des élèves dans l'établissement, qui nourrissent le conseil ; les AED sont une ressource précieuse dans la constitution de ces savoirs « <i>on sait des choses qui sont dans l'ordre du réel, qui ne sont pas forcément prescrites, que personne ne connaît, et que nous on a observé, et que nous on connaît très bien. Nous, la vie scolaire, par les CPE. Ou du coup le CPE, parce que nous on voit les élèves, on a nos oreilles et nos yeux sur le terrain, les AED, parce que nous aussi, quand il y a un internat, au self, dans les couloirs...</i> » (CPET 1, T21) Il y a un enjeu à être reconnu dans cette place, de manière à contribuer à améliorer le fonctionnement de l'établissement, par anticipation des problèmes, en agissant sur des causes structurelles en amont, pour prévenir les difficultés, plutôt que de subir l'urgence des problèmes du quotidien. Renversement de logique et de posture à penser pour les CPE. Mais c'est un positionnement complexe à tenir quand on débute <i>« donc si on peut glisser ça, et si on peut amener ça, et qu'on est entendu, écouté, et que ça prend du sens pour la direction, je trouve qu'on agit à un niveau macro qui est vachement plus intéressant que d'être sur sollicité tout le temps en urgence, parce que il y a tout un tas d'élèves qui arrivent tout le temps en retard ce qui n'a pas eu le temps de manger, parce que du coup comme il n'y a pas pour le vendredi » (CPET 1, T21)</i>

	<p>ça fonctionne, il veut que ça fonctionne. Alors quand je dis faire fonctionner l'établissement, j'englobe tout. C'est l'accueil des élèves, c'est la qualité des enseignements, c'est être capable à un moment donné de dire « ça serait bien que l'année prochaine entre midi et deux, les élèves ils aient une heure au moins pour manger. Ce n'est peut-être pas utile que tous les cours finissent le jeudi à 18 heures et qu'il y ait les trois quarts du lycée qui soit déshabillé le vendredi, parce que les profs ne veulent pas faire cours etc. etc » donc si on peut glisser ça, et si on peut amener ça, et qu'on est entendu, écouté, et que ça prend du sens pour la direction, je trouve qu'on agit à un niveau macro qui est vachement plus intéressant que d'être sur sollicité tout le temps en urgence, parce que il y a tout un tas d'élèves qui arrivent tout le temps en retard ce qui n'a pas eu le temps de manger, parce que du coup comme il n'y a pas pour le vendredi... je fais vite un, je parle de mon histoire, mais ça doit parler à tout le monde... comme il n'y a pas beaucoup de cours le vendredi, du coup le mardi et le jeudi, ce sont des jours surchargés, donc les élèves et les profs, ça dépend... ils ont huit heures de cours, pour les uns et pour les autres, c'est compliqué. Alors que si ça s'étale jusqu'au vendredi... D'accord, il y a des collègues qui vont travailler le vendredi aussi, mais peut-être que la qualité du travail sera meilleure et pour eux et pour les élèves. Et je pense qu'on ne peut dire ça à son chef que s'il nous a laissé la place pour le faire. Et je trouve que c'est compliqué quand même. C'est compliqué parce qu'il faut quand même être un peu solide pour dire aux chefs « ça serait bien quand même qu'illico le vendredi » (rires). Pour lui il y a un autre enjeu qui est de satisfaire... c'est sa façon de manager, de piloter ses équipes d'enseignants « voilà, vous aurez un bon emploi du temps etc. etc. » mais bon... je ne suis pas très clair sur ce que je veux dire, mais je pense que vous saisissez... les choix qui ont pu être faits en termes de management, de pilotage d'établissement sur notamment cette histoire d'emploi du temps, ils sont</p>	<p>Travail d'anticipation du CPE pour prévenir les situations problématiques « les choix qui ont pu être faits en termes de management, de pilotage d'établissement sur notamment cette histoire d'emploi du temps, ils sont primordiaux ensuite, sur la vie de l'établissement, et si on arrive à convaincre la direction il y a d'autres possibilités » (CPET 1, T21)</p>
--	--	---

		<p>primordiaux ensuite, sur la vie de l'établissement, et si on arrive à convaincre la direction il y a d'autres possibilités et qu'on réduira les exclusions, on réduira les sanctions, si on allège les journées, qui a travaillé plus vendredi, si on est entendu sur ça, et si on a été suffisamment solide pour l'expliquer, je pense qu'on fait vraiment du bon boulot. Et on n'est plus dans la gestion de l'urgence du mardi et du jeudi où tout le monde pète les câbles.</p>	
22	Florence	<p>Florence : je vous entends très mal. Moi ce que j'ai observé, c'est que les stagiaires CPE, ce qui était le plus difficile pour eux, c'était le rôle de management d'une équipe. C'est quelque chose qui est compliqué, et c'est vrai que ce sont des choses qui s'apprennent. Voilà, moi c'est des notions que j'essaie de faire passer, notamment quand ils ont été AED, difficile en fait, de passer de la peau d'AED, à la peau de CPE, là on n'est plus des collègues, mais on est chef de service, j'ai gardé ce terme voilà. Ça c'est des notions... et pour un stagiaire, je trouve que c'est compliqué... j'ai remarqué qu'au niveau de la responsabilité il se cachait souvent soit derrière le CPE qui est en poste, soit le collègue à côté. Plutôt que de dire voilà maintenant j'assume, je prends ces décisions, c'est moi qui les prends, il y a des conséquences derrière ses décisions, et je prends en charge. Rentrée dans l'action proprement dit... je ne sais pas si je réponds tout à fait à la question, mais en fait ce sont des interrogations que j'ai eues avec ma stagiaire, les retours que j'ai pu lui faire ce que j'ai observé et qui manquait encore. Je voudrais répondre à deux questions en une parce que tout à l'heure tu as posé la question de savoir ce qui nous plaisait, ce qui nous intéressait, et moi ce que je voudrais faire passer aussi, c'est la marge d'autonomie qu'on peut avoir dans l'établissement en étant CPE est de créer, créer. Parce que qu'on oublie ça. On n'est pas là pour répéter les gestes quotidiens, on est là aussi pour créer des choses novatrices, sortir parfois un peu du cadre pour répondre à des problématiques particulières, et trouver des solutions. Voilà.</p>	<p>Compliqué pour les ex AED de changer de positionnement d'AED à CPE et d'assumer les responsabilités d'un chef de service « quand ils ont été AED, difficile en fait, de passer de la peau d'AED, à la peau de CPE, là on n'est plus des collègues, mais on est chef de service » (CPET 4, T22)</p> <p>CPET 4 met en avant la part de création dans le métier de CPE « On n'est pas là pour répéter les gestes quotidiens, on est là aussi pour créer des choses novatrices, sortir parfois un peu du cadre pour répondre à des problématiques particulières, et trouver des solutions » (CPET 4, 22)</p>

		J'ai un problème, comment je trouve une solution, comment je crée, comment j'invente... comment je fais en sorte de résoudre mon problème en proposant quelque chose d'innovant. Moi c'est ça que j'ai bien essayé de faire passer aux stagiaires, cette possibilité-là. Oui c'est possible. Et comment je vais donner envie à mon chef d'établissement, effectivement de me suivre, et a une équipe vie scolaire de me suivre. C'est ce que je voulais dire.	
23	Chercheure	Merci, Florence. D'autres choses que vous voulez dire cette question de la transmission aux stagiaires, avant qu'on passe à la question de l'appropriation du dispositif ?	
24	Sylvain	Sylvain : moi juste par rapport à ça, ce que j'ai remarqué chez les stagiaires, très souvent ils ne se sentent pas à l'aise dans la posture de chef de service et aussi parce que l'équipe d'AED, très souvent les malmènent un petit peu, c'est-à-dire que ce sont de nouveau, on les teste, on veut savoir ce sont vraiment efficaces pas, légitime pas. Donc c'est compliqué. Et moi le conseil que je donnerais au stagiaire, c'est de justement s'affirmer en tant que chef de service. « Si je suis là, ce n'est pas pour rien, ce n'est pas par hasard, j'ai eu le concours, donc il y a des choses effectivement que je sais. Je sais manager une équipe, je sais effectivement prendre une décision, je connais, comme le disait Christian, la différence entre une sanction et une punition par exemple, je suis capable d'organiser des études, je suis capable de réaliser des plannings, oui je suis légitime ». Il faut et je crois qu'il faut que la stagiaire s'affirme et montre aussi à son équipe, par des choses concrètes qu'elle est efficace, et qu'elle n'est pas là pour rien et c'est la même chose par rapport aux chefs d'établissement. Et c'est ce que j'ai expliqué à ma stagiaire, pas plus tard qu'avant-hier. Je lui dis que moi j'ai vu la chance dans ma carrière, dans le temps j'étais déjà contractuel, c'est que j'ai toujours eu la chance d'avoir la confiance du chef dès le premier jour. Alors je ne sais pas comment ça se fait, mais je	Les stagiaires sont mis à l'épreuve par les AED dans leur rôle de chef de service « très souvent ils ne se sentent pas à l'aise dans la posture de chef de service et aussi parce que l'équipe d'AED, très souvent les malmènent un petit peu, c'est-à-dire que ce sont de nouveau, on les teste, on veut savoir ce sont vraiment efficaces pas, légitime pas » (CPET 6, 24)

		<p>crois qu'il faut être capable de montrer au chef d'établissement que oui, il a de la chance de nous avoir, qu'on sait faire, qu'on est du métier il n'y a aucune raison d'être sous-estimé. « <i>Je suis là, j'ai eu le concours, il faut maintenant que vous fassiez avec. Je suis capable de faire fonctionner l'établissement.</i> »</p> <p>Alors c'est difficile, quand on est stagiaire, quand on est nouveau, mais je crois que c'est le conseil que je lui donnerai vraiment « aies confiance en toi, et affirme-toi. « <i>Je suis là, c'est moi le chef de la vie scolaire, oui je vais pouvoir vous aider à faire fonctionner l'établissement</i> ». Moi c'est le conseil que je lui donnerais.</p>	<p>Dans la relation au chef d'établissement, les stagiaires doivent se positionner avec assurance, en assumant leur rôle de responsable de service « <i>je crois qu'il faut être capable de montrer au chef d'établissement que oui, il a de la chance de nous avoir, qu'on sait faire, qu'on est du métier il n'y a aucune raison d'être sous-estimé.</i> » (CPET 6, T24)</p>
25	Jean-Marc	<p>Jean-Marc : je souscris à tout ce qui vient d'être dit. Et ce qui est déterminant, c'est la capacité à diagnostiquer dans l'instant et à rendre compte au chef d'établissement par un langage très clair et très opérationnel. Et ça c'est vraiment le travail des trois premières semaines. C'est-à-dire, ce que tu disais Sylvain est fondamental, effectivement il y a une dimension manque de confiance en soi qu'on observe chez les stagiaires. Ils ne se sentent pas légitimes. Ça c'est uniquement dans la tête, c'est une impression qu'ils ont. Ils sont de fait légitimes puisqu'ils sont là mais ce qui est prépondérant, ce qui est déterminant, c'est véritablement pour le stagiaire de se situer par son langage, ses éléments de langage. Qu'est-ce qu'il donne à voir, à son équipe, à entendre, et dans la relation aux chefs d'établissement, c'est comme ça il acquiert sa légitimité. C'est par le langage et ça c'est fondamentalement ce qu'on travaille, leur faire prendre conscience du poids des mots, le choix des mots, et le fait de vraiment analyser les situations très rapidement, pour donner le sentiment qu'on a pris la mesure, de justifier son action de façon efficace. Et ça il faut l'acquérir en trois semaines. Alors c'est (inaudible) en trois semaines il faut prendre en compte un contexte, diagnostiquer un certain nombre de dimensions, qui ne sont pas les mêmes établissements le service etc., se mettre au clair sur la</p>	<p>La capacité à poser un diagnostic sur le fonctionnement du service et à communiquer de manière efficace et professionnelle est importante pour construire une relation de confiance avec le chef d'établissement « <i>ce qui est déterminant, c'est la capacité à diagnostiquer dans l'instant et à rendre compte au chef d'établissement par un langage très clair et très opérationnel</i> ». (CPET 2, T25)</p> <p>La maîtrise d'un langage professionnel va aider le stagiaire à construire cette légitimité de chef de service « <i>ce qui est déterminant, c'est véritablement pour le stagiaire de se situer par son langage, ses éléments de langage. Qu'est-ce qu'il donne à voir, à son équipe, à entendre, et dans la relation aux chefs d'établissement, c'est comme ça qu'il acquiert sa légitimité ?</i> » (CPET 2, T25)</p>

		<p>confiance en soi et puis si l'on n'est pas calé sur un peu le langage de métier et la capacité à exprimer clairement sa pensée, acquérir ça d'urgence. Parce qu'un chef d'établissement, en fait, je le dis, je ne sais pas si j'ai raison, mais c'est mon feeling un chef d'établissement, quelle que soit sa bienveillance, son sens de l'accueil ben oui... il vous accueille... mais il n'empêche que vous avez des preuves à faire. Il ne va pas accorder sa confiance benoîtement donc pour avoir cette confiance, et asseoir cette relation qui est fondamentale, de minimum de confiance professionnelle, il faut sur certains moments être capable d'une prise de parole efficace.</p>	
--	--	--	--

2 Thème 2-L'appropriation du dispositif de formation

- Intérêt perçu du dispositif
- Situations problèmes rencontrées
- Transformations et inventions

Tour de parole	Locuteur	Verbatim	Synthèse
26		Merci pour ces interventions, c'est très riche, ça permet vraiment de balayer cette mission de responsable de service de vie scolaire qui est vaste. On va aborder maintenant votre participation au dispositif de formation en situation de travail, une dimension de cette mission qui était la régulation de l'équipe de vie scolaire. Rappel du dispositif. Alors est-ce que vous pourriez me dire que vous avez trouvé d'intéressant et de pertinent de ce dispositif et pour moi et peut-être aussi ce qui vous a semblé le plus important ?	
27	Christian	Christian : moi ce que je trouve très très pertinent, c'est l'observation du travail ça permet de voir justement, de différencier ce qui est prescrit et ce qui est réel. Donc on voit réellement faire les choses, et on voit la stratégie... enfin on peut en déduire la stratégie qui est mise en œuvre pour arriver à ses fins, pour travailler en fait c'est une déformation professionnelle que j'ai aussi, mais je trouve que ça c'est très très riche, très très riche. Et puis on parle ensuite d'éléments concrets, on parle de choses que l'on a vues on ne parle pas de choses qui n'existent pas, qui sont prescrites, on parle de choses que l'on a vues. Alors des fois ce sont des choses qui sont agréables, des fois sont des choses désagréables, mais on parle de choses qui sont très concrètes, mais je trouve que ce que c'était très efficace. Ce qui m'a gêné, c'est le film (rires). Malgré tout... on est des grands	CPET1 souligne l'intérêt et l'efficacité de partir du travail réel, et des situations observées pour comprendre les stratégies de travail de la CPES, pour raccrocher le conseil à quelque chose de concret. « <i>L'observation du travail ça permet de voir justement, de différencier ce qui est prescrit et ce qui est réel. Donc on voit réellement faire les choses, et on voit la stratégie</i> » (CPET 1, T27) La présence de la caméra a gêné dans un premier temps mais les acteurs s'y sont habitués ensuite

		(rires). Mais c'est une variable parasite qui est assez déconcertante, on ne peut pas l'oublier, la caméra, ça biaise, ... maintenant comment faire autrement, je ne sais pas. Si, je pense que c'est moins gênant d'avoir un observateur que d'être filmé. Voilà en gros il y avait des critiques formulées... mais encore une fois oui, observer, mesurer les observables dont on parlait, c'est très très concret, et je pense que ça fait avancer très très vite, ça fait avancer très très vite.	
28	Irène	Irène : ce qui était intéressant aussi, c'était la répétition, le fait d'avoir un objet d'observation, et de pouvoir répéter cet exercice à plusieurs reprises et de voir la progression. Moi ce qui m'a gênée... effectivement... c'est de caler ça... dans notre urgence... mais ça je pense que c'est assez bateau, mais en même temps c'était intéressant parce que ça a permis de nous poser de se poser sur un objet d'observation et puis effectivement la caméra, c'est vrai que... peut-être que la troisième la quatrième fois, on arrive à l'oublier, mais c'est vrai que dans les premiers temps il y avait quelque chose d'un peu... bah voilà on est filmé quoi. Il y avait quelque chose d'un petit peu qui faisait que pas forcément un entretien comme un autre, c'était un entretien filmé quoi.	CPET5 pointe l'intérêt de la répétition pour voir une progression de la CPES CPET 5 évoque l'ambivalence ressentie par la formalisation et la planification : sur le moment la planification a été vécue comme une contrainte qui vient perturber le quotidien mais à postériori elle trouve intéressant finalement le fait d'avoir été contrainte de suspendre les urgences quotidiennes « ce qui m'a gênée... effectivement... c'est de caler ça... dans notre urgence... mais ça je pense que c'est assez bateau, mais en même temps c'était intéressant parce que ça a permis de nous poser de se poser sur un objet d'observation » (CPET 5, T28) La présence de la caméra a gêné dans un premier temps
29	Jean-Marc	Jean-Marc : moi, ce que j'ai trouvé passionnant dans le dispositif c'est que ça intègre la dimension que la personne stagiaire et la personne qui accompagne sont à égalité. C'est-à-dire qu'on est passé devant la caméra tour à tour, et je trouve que	CPET2 pointe l'intérêt du changement réciproque de place dans la phase d'observation et de débriefing, ce qui modifie la hiérarchie des places

		<p>là, il y a vraiment une démarche tout à fait intéressante. C'est-à-dire que dans le débrief, on ne s'est pas donné des leçons. Ça n'était pas descendant comme relation. C'est-à-dire qu'un moment donné, on avait une inégalité de posture, tour à tour acteur observateur et tour à tour dans une analyse partagée, bienveillante, lucide, avec le souci de se faire part mutuellement de nos interrogations, de nos doutes. Évidemment peut-être qu'il y avait un peu d'inégalité de fait, parce que quand on a un peu plus d'expérience, on a un peu plus de recul ou de nez pour dire les choses... donc là aussi c'est intéressant, parce que c'est enrichissant dans l'exercice et j'ai trouvé cette interaction là, dans la dimension de formation, pour le coup mutuelle... j'ai trouvé que ça me formait aussi. Que je n'étais pas dans une situation comme d'habitude informer les autres j'ai trouvé que c'était nourrissant, que ça va donner aussi l'occasion de remettre en question, d'approfondir un certain nombre de choses dont je n'ai pas besoin au quotidien d'avoir conscience... et là de prendre le temps, pour les formaliser, pour essayer de les travailler, pour essayer de les approfondir, j'ai trouvé que c'était très riche.</p>	<p>habituelles, entre tuteur et stagiaire. Il souligne le potentiel formatif du dispositif pour lui également, par la dimension d'analyse réflexive de la pratique</p> <p>« C'est-à-dire que dans le débrief, on ne s'est pas donné des leçons. Ça n'était pas descendant comme relation. C'est-à-dire qu'un moment donné, on avait une inégalité de posture, tour à tour acteur observateur et tour à tour dans une analyse partagée, bienveillante, lucide, avec le souci de se faire part mutuellement de nos interrogations, de nos doutes » (CPET 2, tour de parole 29)</p>
30	Irène	<p>Irène : je reviens à la caméra... c'est vrai que notamment, lors du débriefing filmé j'ai été un peu frustrée moi de ne pas pouvoir aussi... j'aurais bien aimé pouvoir voir ces entretiens filmés pour appuyer mon débriefing dessus... alors on ne l'a pas fait... le film a été fait, et avoir ces images là pour revenir aussi dessus, pour débriefer sur ces images, et surtout que ce qui s'est passé avec le stagiaire, ça aurait été intéressant.</p>	<p>CPET 5 propose d'utiliser les films dans l'entretien de débriefing comme support au débriefing</p>
31	Chercheure	<p>Chercheure : Alors effectivement c'est une question que je voulais vous poser, parce qu'en fait, ça c'était prévu, mais personne ne l'a mobilisé finalement.</p>	
32	Irène	<p>Irène ha... c'était prévu...</p>	
33	Chercheure	<p>Chercheure... oui c'était prévu de mobiliser le film pour le débriefing mais finalement personne ne l'a fait sur le moment.</p>	

		On a enchaîné en... enfin vous avez enchaîné... alors quelquefois, je l'ai proposé, d'autres fois je ne l'ai pas proposé... parce que c'était dans le dispositif et puis finalement...	
34	Irène	<p>Irène : ah d'accord, ben je n'avais pas capté (rires). Mais c'est vrai que ça aurait été intéressant, parce qu'il y a eu des entretiens où ça aurait été utile, parce qu'il y avait des moments de bascule, pour renvoyer un positionnement de CPE, et c'est vrai que... j'ai expliqué effectivement que là, le positionnement n'avait pas été au rendez-vous, et peut-être que le film m'aurait aidée à repérer à quel moment, moi-même. Parce qu'effectivement on est dans l'entretien, et ça manquait un petit peu à ce moment-là.</p>	<p>CPET5 identifie le recours au film comme une aide à la prise de conscience pour la CPES, pour repérer des moments précis dans le déroulé de l'activité « <i>parce qu'il y a eu des entretiens où ça aurait été utile, parce qu'il y avait des moments de bascule, pour renvoyer un positionnement de CPE, et c'est vrai que... j'ai expliqué effectivement que là, le positionnement n'avait pas été au rendez-vous, et peut-être que le film m'aurait aidée à repérer à quel moment, moi-même</i> » (CPET 5, T34).</p>
35	Jean-Marc	<p>Jean-Marc : alors je te rejoins, effectivement je n'avais pas de claire conscience qu'on pouvait réutiliser... je n'avais pas actualisé des possibilités pour débriefer. Parce que l'utilisation de la vidéo, on le fait beaucoup sur des situations de harcèlement, donc c'est quelque chose qu'avec les gamins, en fait. On rit à la vidéo, et puis après on débriefer avec l'image et c'est très efficace et effectivement c'est une habitude qu'on peut avoir dans la façon de travailler. Et j'avais intérêt que c'était un outil pour que tu puisses revenir sur l'état de ta recherche mais pas forcément que je pouvais mobiliser pour revenir cette séquence précise. Après dans le format, il me semble que ça aurait été compliqué, ça nous aurait fait perdre la dynamique, parce qu'il aurait fallu recaler la vidéo et chercher le moment précis... alors dans ma prise de notes oui, j'avais repéré de trois endroits des éléments de langage de dialogue... donc j'aurais pu repérer ses droits là, mais on aurait perdu la dynamique sur le fait que je cherche la séquence, on la</p>	<p>Les échanges révèlent que les CPET n'avaient pas retenu le recours à la vidéo comme une possibilité pour eux. Tout en reconnaissant que cela aurait pu être intéressant, ils soulignent que cela aurait alourdi le dispositif. CPET2 préfère s'en tenir à une prise de notes, pour ne pas perdre la dynamique de l'entretien</p>

		regarde, et on n'en reparle... donc je pense que ça été moins pratique de ce point de vue là	
36	Chercheure	Chercheure : en fait Jean-Marc le groupe l'a décidé en décembre lors du temps de régulation du projet, pendant la journée de formation des tuteurs, et vous aviez déjà fait vos entretiens à ce moment-là. On avait parlé lors de la dernière journée de formation des tuteurs, nous en avons débattu, et les avis étaient un peu partagés par rapport à ça et nous avons convenu que finalement c'était au choix du binôme, parce qu'effectivement les réserves qui avaient émergé à ce moment-là, c'était ça, d'abord ça prend du temps très concrètement. Irène disait que c'était aussi une contrainte le temps, et là ça aurait rajouté du temps, parce qu'il aurait fallu transférer son ordinateur qu'on se cale etc., donc on prenait 20 minutes de plus ça c'est sûr...	La chercheure rappelle que l'utilisation de la vidéo dans le débriefing avait fait débat dans le groupe de travail
37	Irène	Irène : ah oui au moins 20 minutes comme l'utiliser dans le débriefing, ça remet pu faire une heure de plus	
38	Chercheure	oui c'était plus lourd, ça aurait pu avoir une incidence dynamique, en tout cas c'était une possibilité, mais c'est vrai que moi je n'ai pas proposé systématiquement effectivement parce que je ne voulais pas vous influencer, que ça comme une contrainte vous saviez que c'était dans le dispositif et alors justement dans ce dispositif, vous avez déjà dit ce qui est plus gêné la caméra etc., mais au-delà de la caméra, est-ce qu'il y a d'autres difficultés que vous avez rencontrées, dans la situation de formation avec le stagiaire je dirais au contraire est-ce qu'il y a des choses qui vous ont été ? Et comment vous avez géré ces difficultés ?	
39	Sylvain	Sylvain : alors moi le côté... pas vraiment les difficultés, et peut-être un peu quand même pour la stagiaire... moi ce que j'ai trouvé intéressant, hormis la caméra tout ça, ce qui était intéressant c'était dans l'observation de la stagiaire dans une	CPET6 souligne l'intérêt de l'observation de la pratique du tuteur par la CPES, qui a permis à celle-ci de prendre conscience de la démarche de

		<p>situation de travail, c'est-à-dire qu'elle nous a observé à nous, elle a observé la façon de mener un entretien AED, pour après mener le sien. Parce que j'ai trouvé intéressant, c'est qu'au final on a eu, en accord avec elle, pour entendre que finalement il n'y avait pas de choses bien définies... il n'y avait pas de mode d'emploi vraiment parfaitement établi pour mener un entretien. En fait, ce qui est ressorti, c'est qu'il y avait beaucoup de part d'improvisation en fait. La stagiaire s'est rendue compte que finalement j'avais énormément improvisé, et ça, ça l'a un peu déstabilisée, et du coup ça l'a mise un peu en difficulté parce que elle s'était peut-être prévue une certaine façon de mener l'entretien, et après je pense que cela l'a déstabilisée de savoir qu'au final on allait peut-être pas mener l'entretien comment on l'avait prévu, qu'il fallait aussi être capable, face à la personne de un petit peu mettre en difficulté, de nous adapter, d'adapter son entretien, peut-être de revenir par le chemin pour chercher une info. En fait c'est une chose qui se construit au fur et à mesure de l'entretien, en fonction de la personne que l'on a en face. Et ça je crois que c'était pour la stagiaire une difficulté, elle s'est dit « qu'est-ce qu'il m'a fait là ? Comment il a fait ? Parce qu'il est quand même arrivé là où il voulait arriver mais pas par le bon chemin ». Et c'est ça qui est intéressant, parce qu'elle a pu se rendre compte, oui j'observe une situation de travail et finalement j'ai pu comprendre que je dois m'adapter en permanence et improviser. Il n'y a rien d'établi. C'est ça qui était intéressant pour moi et là aussi de la mise en difficulté mais avait permis d'apprendre.</p>	<p>travail et de comprendre la nécessité de savoir s'adapter à son interlocuteur, de conserver une part de souplesse et de capacité d'adaptation et d'improvisation malgré une préparation antérieure</p> <p>« En fait, ce qui est ressorti, c'est qu'il y avait beaucoup de part d'improvisation en fait. La stagiaire s'est rendue compte que finalement j'avais énormément improvisé, et ça, ça l'a un peu déstabilisée, et du coup ça l'a mise un peu en difficulté parce que elle s'était peut-être prévue une certaine façon de mener l'entretien, et après je pense que cela l'a déstabilisée de savoir qu'au final on allait peut-être pas mener l'entretien comment on l'avait prévu, qu'il fallait aussi être capable, face à la personne de un petit peu mettre en difficulté, de nous adapter, d'adapter son entretien, peut-être de revenir par le chemin pour chercher une info. En fait c'est une chose qui se construit au fur et à mesure de l'entretien, en fonction de la personne que l'on a en face » (T39)</p>
40	Irène	<p>Irène : c'est vrai que ce dispositif en fait, ça quelque part déconstruit quelque chose qui était peut-être du prêt à utiliser. Ils ont une formation sur la conduite d'entretien et autres... et finalement en situation de travail, le fait de répéter cette situation, cet objet d'observation sur plusieurs AED, ils ont vu effectivement il y avait une adaptation nécessaire, une part</p>	<p>CPET 5 souligne que le dispositif aide les CPES à se détacher d'une pratique modélisante et imitative pour véritablement construire leur manière de faire et trouver leur style. Elle renchérit sur le fait que ça aide les</p>

		d'improvisation et je pense que ça amenait ça. Le fait qu'il n'y avait pas un outil tout prêt à utiliser même en préparation (rires). Même si on l'a préparé, voilà il y a toujours un moment donné, ça renvoie au positionnement à avoir, lors de l'entretien et effectivement en face c'est sûr que ça peut déstabiliser, mais ça été très formateur, je pense pour eux	CPES à développer une capacité d'adaptation à l'interlocuteur « ce dispositif en fait, ça a quelque part déconstruit quelque chose qui était peut-être du prêt à utiliser ». (CPET (T40)
41	Chercheure	Chercheure : dans les échanges avec les stagiaires, dans les moments de débriefing par exemple, dans votre fonction de tuteur, est-ce qu'il y a des choses, est-ce que vous avez rencontré des difficultés, dans ce que vous vouliez faire passer à la stagiaire dans le dialogue ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont paru plus difficiles ?	
42	Irène	Irène : alors, ça n'était pas difficile... c'était peut-être difficile à entendre... mais quand on avait sur l'entretien un recadrage d'AED, sur ce qui n'allait pas et qu'il s'agissait d'un entretien qu'on menait toutes les deux.. C'était le deuxième ou troisième entretien. Et qu'effectivement la stagiaire n'arrivait pas à dire les choses... ou quand je disais les choses et elle revenait sur ce que je disais en ne prenant pas position ou au contraire en essayant de mettre... elle affaiblissait mon propos en fait (rires). Et ça, ça a été... voilà, je lui ai clairement dit. « Voilà, on avait convenu ça en préparation, il y avait ce message à faire passer, je l'ai fait passer de telle façon », et en fait finalement j'avais l'impression qu'elle sabrait ma communication un petit peu sur ce que je voulais faire passer. Et elle m'a dit « oui, je m'en suis rendue compte ». Et elle s'en est rendue compte... donc ça n'était pas trop difficile à faire passer, mais effectivement après il y a des conséquences sur le service... parce que voilà, l'AED, je ne suis pas sûre qu'il ait perçu un message clair sur ce qu'on voulait lui dire.	CPET 5 pointe la difficulté de porter u discours commun dans la co-intervention dans l'entretien professionnel, qui peut mettre à mal l'objectif poursuivi par la CPET quand la CPES a du mal à assumer une posture de recadrage en tant que chef de service et affaiblir l'autorité du CPET à l'égard de l'AED. « j'avais l'impression qu'elle sabrait ma communication un petit peu sur ce que je voulais faire passer ». (CPET 5, T42)
43	Chercheure	Chercheure : Tu veux dire sur l'entretien en co-intervention, c'est ça ?	
44	Irène	Irène : Oui, en co-intervention.	

45	Jean-Marc	<p>Jean-Marc : je crois qu'une difficulté de l'exercice, c'est de rester centré sur l'exercice. Et qu'en fait dans la dimension d'accompagnement tuteur stagiaire, il y a aussi cette dimension de langage implicite, qui fait que quand on est tuteur, on doit veiller à rendre explicite, c'est-à-dire qu'il y a ce temps où on doit accueillir la stagiaire, avec des angoisses, ses interférences, le moment où la personne en est de son cheminement, et ça, ça doit être à part il y a un art quand même du tuteur là-dessus qu'il faut arriver à mobiliser. Alors c'est soit avant, soit après, mais je me souviens d'un moment où la stagiaire s'est effondrée en larmes, parce que la pression était trop forte... ça n'avait rien à voir avec notre objet de travail qui était l'entretien AED... et pourtant il a fallu accueillir cette parole-là, l'amener à faire la part des choses, pour mener à bout l'exercice, et ensuite effectivement faire l'accompagnement. Mais dans ce que je crois pouvoir entendre, quand la parole de la stagiaire affaiblit l'autorité de la parole du tuteur, ça, c'est à débriefer ensemble. Comment est-ce qu'on parle d'une seule voix, qu'est-ce que tu entends par là, quelles sont tes représentations, est-ce que vraiment on est en contradiction, est-ce que finalement on n'a pas les éléments de langage commun ? Donc tout ça c'est une construction, et qui devient complémentaire du travail, qui ne se limite pas uniquement aux entretiens AED. Qu'est-ce qu'il faut autour, pour que ça puisse mener à bien, et qu'on parle un langage un petit peu semblable</p>	<p>CPET2 évoque un dilemme de la fonction tutorale : comment parvenir à travailler sur l'objet qui était fixé, tout en restant suffisamment ouvert à l'autre pour accueillir les problématiques du moment de la CPES ?</p> <p>« qu'une difficulté de l'exercice, c'est de rester centré sur l'exercice. Et qu'en fait dans la dimension d'accompagnement tuteur stagiaire, il y a aussi cette dimension de langage implicite, qui fait que quand on est tuteur, on doit veiller à rendre explicite, c'est-à-dire qu'il y a ce temps où on doit accueillir la stagiaire, avec des angoisses, ses interférences, le moment où la personne en est de son cheminement, et ça, ça doit être à part il y a un art quand même du tuteur là-dessus qu'il faut arriver à mobiliser. Alors c'est soit avant, soit après, mais je me souviens d'un moment où la stagiaire s'est effondrée en larmes, parce que la pression était trop forte... ça n'avait rien à voir avec notre objet de travail qui était l'entretien AED... et pourtant il a fallu accueillir cette parole-là, l'amener à faire la part des choses, pour mener à bout l'exercice, et ensuite effectivement faire l'accompagnement (CPET 2, T45)</p>
46		<p>Chercheure : Par rapport à ce dispositif, par rapport à ce qui était initialement prévu, est-ce qu'il y a des choses que vous avez faites différemment, pour les faire à votre manière ? Donc premier pan de la question. Et deuxième partie de la question si</p>	

		on devait le reconduire, quelles évolutions vous proposeriez le cas échéant ?	
47	Jean-Marc	<p>Jean-Marc : la première différence, c'est d'abord mener les entretiens très tôt dans l'année. Et je pense que c'est pas mal. C'est pas mal parce que ça correspond à une réalité, lorsque la stagiaire arrive dans un service, se positionne, très rapidement doit faire l'inventaire des compétences, lier connaissance avec tous ses collaborateurs dans le service. Ça lui permet de se situer, de poser son autorité de responsable de service, et j'ai trouvé que c'était très très bien. Ça correspondait parfaitement en tout cas, coup de chance, mais ça correspondait très bien aux besoins réels, stratégiques de l'installation de la personne que j'ai accompagnée, en tout cas dans son contexte, et puis quelque part, compte tenu du confinement et compagnie, c'était très bien que ça soit passé, parce que moi comme ça on avait abouti les choses, et ça nous a permis ensuite de libérer du temps sur d'autres aspects du métier et de développer les différents champs de la vie scolaire, j'ai trouvé que ça c'était très intéressant.</p>	<p>CPET2 évoque une modification dans la temporalité des EP, il les a placés plus tôt qu'il n'était prévu pour coller aux besoins du contexte professionnel. Il s'agit d'une adaptation pour mieux prendre en compte les besoins du contexte professionnel. Sur la situation professionnelle travaillée, cela contribue à asseoir le positionnement de chef de service de la CPES. Il s'agit ici d'une forme d'individualisation du dispositif général</p> <p>« Ça correspondait parfaitement en tout cas, coup de chance, mais ça correspondait très bien aux besoins réels, stratégiques de l'installation de la personne que j'ai accompagnée, en tout cas dans son contexte » (CPET 2, 47)</p>
48	Irène	<p>Irène : alors effectivement, les mener plutôt dans l'année, nous ça a commencé en novembre, et ça s'est terminé en mars. Je pense que c'est le temps entre le premier et le second le troisième qui était peut-être trop long, et après c'est peut-être prévoir plus de temps, en utilisant la caméra et autres, pour le débriefing, vraiment se caler un moment... je ne sais pas... un mercredi après-midi, je ne sais pas... à un moment où on est moins sollicité par l'urgence de l'établissement... ça serait ça. En tout cas, moi ça m'a amenée à vraiment... alors la première année j'avais pris comme objet d'observation sur deux séances des conseils de classe, et c'est vrai que ça n'était presque pas assez et</p>	<p>CPET5 propose de différer l'entretien débriefing, en le plaçant sur un temps dégagé des urgences de l'établissement, et d'utiliser le film pour le débriefing. Ainsi, il ne s'agirait plus d'un débriefing à chaud, mais différé et préparé.</p> <p>CPET 5 était déjà dans cette démarche d'observation et de débriefing avec ses précédents stagiaires, mais qu'elle ne l'avait jamais</p>

		<p>c'est vrai que l'objet d'observation entretien AED il est pertinent parce que ça permet de répéter, alors que les conseils de classe bien à côté de l'année en semestre trois en trimestre, et je trouve que c'est un super objet d'observation, parce que il peut être répété et ça permet beaucoup de débriefing et d'échanges autour de ça, parce que sans ça renvoie au positionnement, ça renvoie au management, ça renvoie à la communication... les trois mots que j'ai cités... et ça je pense que c'est quelque chose que je privilégierai comme objet d'observation de l'année prochaine, avec un stagiaire. Parce que je trouve qu'il y a plein de choses qui sont travaillées tout autour de ça.</p>	<p>fait avec cette situation de l'entretien professionnel. Elle indique qu'à l'avenir elle conservera cette situation comme objet d'observation et de formation, en soulignant le potentiel d'apprentissage de cette situation professionnelle.</p> <p><i>« je trouve que c'est un super objet d'observation, parce que il peut être répété et ça permet beaucoup de débriefing et d'échanges autour de ça, parce que sans ça renvoie au positionnement, ça renvoie au management, ça renvoie à la communication... les trois mots que j'ai cités... et ça je pense que c'est quelque chose que je privilégierai comme objet d'observation de l'année prochaine, avec un stagiaire » (CPET 5, T48)</i></p>
49	Sylvain	<p>Sylvain : moi j'ai trouvé très intéressant le fait d'observer une situation de travail en entretien AED et le fait aussi... mon collègue a dit qu'il avait fait en tout début d'année, je trouve que pour nous a été bien aussi qu'on fasse des entretiens au mois de février mars, parce que finalement la stagiaire a pu bien voir fonctionner l'AED depuis le début de l'année et du coup elle savait un peu de quoi elle parler, et elle pouvait aussi étayer l'entretien par la connaissance de l'AED, alors qu'en début d'année on ne les connaît pas vraiment très bien.</p>	<p>Temporalité des séances de FEST : A contrario de CPET2, CPET6 trouve que le calendrier des EP en mars permet à la CPES de s'appuyer sur une connaissance plus fine du contexte professionnel et du travail des AED</p>

3 THÈME 3 Le déplacement dans les pratiques

- Posture

Tour de parole	Locuteur	Verbatim	Synthèse
50	Sylvain	Et ensuite, moi ce que je trouve vachement intéressant dans ce dispositif, c'est que depuis qu'on a travaillé cette notion de situation de travail, d'observation d'une situation de travail, je me suis rendu compte en fait qu'inconsciemment, j'ai passé mon année à observer sans le vouloir la stagiaire, à chaque fois sur des situations de travail différente. Ça m'a poussé à observer en permanence, soit sur des entretiens élèves soit sur les équipes de directions. Toute l'année, inconsciemment, j'ai observé comment elle faisait du coup je me suis rendu compte, que j'ai autant appris qu'elle cette année, c'est comme si moi j'avais été stagiaire... j'ai appris beaucoup de choses, en fait, de voir quelqu'un, d'observer quelqu'un travailler, je me suis rendue compte que ça m'a appris beaucoup de choses en fait. Et ça c'était du coup intéressant.	CPET6 a transposé l'activité d'observation de la CPES dans toutes les situations quotidiennes de travail, ce qu'il ne faisait pas avant « Toute l'année, inconsciemment, j'ai observé comment elle faisait du coup je me suis rendu compte, que j'ai autant appris qu'elle cette année, c'est comme si moi j'avais été stagiaire... » (CPET 6, T50)
51	Chercheure	Chercheure : alors c'est intéressant ce que tu dis là Sylvain parce que c'était justement ma dernière question. C'était de vous demander finalement votre participation à ce dispositif en formation de travail, qu'est-ce que ça a changé dans vos pratiques de tuteur ? Au-delà de l'objet que vous avez travaillé, qu'est-ce que ça a changé et si vous étiez à nouveau tuteur l'année prochaine, quels sont les éléments de la démarche que vous pensez réinvestir ou pas ?	
52	Sylvain	Sylvain : je crois qu'en observant les gens travailler, je crois que ça nous permet de revenir sur nos façons de faire.	L'observation a conduit CPET 6 à faire évoluer ses pratiques

		<p>«<i> Finalement, je la vois faire ça, est-ce que moi je fais pareil et est-ce que je pourrais faire différemment ?</i> Et j'en reviens, ça me permet de revenir à ce que disait Christian tout à l'heure, sur ce que nous a laissé cette période de confinement. C'est-à-dire qu'on s'est rendu compte qu'on est capable de travailler différemment. Et on disait aussi tout à l'heure que notre métier n'est pas du tout routinier, par contre cette période nous a fait comprendre qu'on avait par contre des pratiques qui étaient inscrites dans la routine. La sortie des élèves... par exemple on n'avait jamais réfléchi à une autre façon de sortir les élèves dans le couloir la surveillance de la cour, on n'a jamais pensé un autre fonctionnement. La sortie des élèves au portail etc. et on s'est rendu compte qu'on appliquait des situations routinières, en fait, en se disant c'est la meilleure façon de faire, il n'y a pas d'autre façon. Et on s'est rendu compte que quand on nous impose quelque chose, quand la situation extérieure nous impose d'autres choses, et bien on est capable de s'adapter. Et donc pour en revenir à l'observation du travail, on se rend compte que finalement qu'en observant quelqu'un en situation de travail, on pourrait se dire «<i> mais est-ce qu'on pourrait faire différemment ? S'il fallait, est-ce qu'on serait capable de faire différemment ?</i> ». C'est ce que le stagiaire a également appris en nous faisant faire. Mon tuteur vient de mener un entretien avec un AED, est-ce que moi j'aurais mené l'entretien différemment, finalement ? A toujours été capable de mener différemment ?</p>	<p>professionnelles, et à sortir d'une pratique routinière qu'on n'interroge plus. Le dispositif, en créant les conditions de l'interrogation des pratiques, a contribué à faire évoluer celles des CPET «<i> qu'en observant les gens travailler, je crois que ça nous permet de revenir sur nos façons de faire. Finalement, je la vois faire ça, est-ce que moi je fais pareil et est-ce que je pourrais faire différemment ?</i> » (CPET 6, T52)</p>
53	Chercheure	<p>Et cette démarche-là, c'est quelque chose que tu penses continuer à mettre en œuvre si tu es un nouveau tuteur, d'observer le travail ?</p>	
54	Sylvain	<p>finalement oui, parce que c'est vachement intéressant.</p>	
55	Jean-Marc	<p>Jean-Marc : Sylvain a une telle clairvoyance, que je souscris à tout ce qu'il a dit. (Rires). Je rajouterai, que ce qui a m'a beaucoup intéressé et que je n'espérais pas forcément, ce</p>	<p>CPET 2 retient l'idée de l'observation croisée tuteur/stagiaire</p>

		n'est pas les retours, c'est d'aller observer la stagiaire et en contrepartie qu'elle observe, c'est cet aller-retour, que je pense systématiser, si on me propose d'être un nouveau tuteur.	<i>« ce qui a m'a beaucoup intéressé et que je n'espérais pas forcément, ce n'est pas les retours, c'est d'aller observer la stagiaire et en contrepartie qu'elle observe, c'est cet aller-retour, que je pense systématiser, si on me propose d'être un nouveau tuteur ». (CPET 2, T55)</i>
56	Chercheure	Chercheure : et du coup qu'est-ce que ça vous a amenés à faire différemment ? Parce que l'un et l'autre vous avait déjà été tuteur Florence aussi. J'espère qu'elle nous entend toujours	
57	Florence	Florence : oui je suis toujours là. Alors je suis désolée... je crois que je ne ferai plus de visio sur mon lieu de travail... on a eu une maman très très en colère qui a pénétré dans le collège, qui était prête à tout casser, donc j'ai arrêté de vous écouter...	
58	Chercheure	Chercheure : je comprends...	
59		Florence : du coup j'ai raté pas mal de questions et je voulais te dire que je me tiens disponible au téléphone ou de visuel pour compléter les questions auxquelles je n'ai pas répondu, je suis désolée. Et en plus j'avais une mauvaise connexion. Je n'ai pas entendu tout ce qu'on dit les collègues.	
60	Chercheure	Chercheure : oui pas de problème. En fait j'avais un peu anticipé ça et c'est pour ça que j'ai préparé une trame des questions que je vais vous l'envoyer par mail pour vous puissiez répondre tranquillement par écrit. Juste la dernière question que je posais, finalement qu'est-ce que ce dispositif là ça vous a amené à faire différemment dans vos pratiques tutorales, par rapport à ce que vous faisiez les autres années, parce que ce n'est pas la première fois que vous étiez tuteurs les uns et les autres, et qu'est-ce que vous pensez réinvestir si vous êtes à nouveau du de l'année prochaine ?	
61	Florence	Florence : comme les stagiaires travaillent beaucoup sur les process et comment on s'organise, comment on prépare	Pour la CPET4 le dispositif a produit une analyse réflexive sur une

		<p>l'entretien et nous on n'est plus là-dedans, on est plutôt non pas dans l'habitude mais enfin on fait les choses tous les ans de manière plus ou moins répétitive... par exemple faire les entretiens AED, on a tellement l'habitude de les faire qu'on ne réfléchit plus forcément à des outils sur lesquels s'appuyer. Moi je voudrais dire que ça m'a intéressé, tous les outils qu'elle a pu préparer tout au long de cette année pour mener telle action, pour faire telle chose, que j'ai regardé, on a partagé ensemble, certaines m'ont beaucoup plu d'ailleurs je les ai déjà réintégrés dans la pratique. Moi ça me ramène à la théorie un peu... moi je suis à 25 ans... on est des vrais praticiens... au bout d'un moment... et le stagiaire en fait, il nous ramène un peu la théorie, et c'est ce qui m'intéresse moi d'ailleurs dans le fait de suivre un stagiaire, et c'est ce qui m'a toujours intéressée dans le boulot, c'est arrivé à faire cet aller-retour entre la théorie et la pratique, mais avec le temps on oublie la théorie. Donc voilà moi je me replonge un petit peu dans les supports qu'on peut lui donner en formation pour l'aider à cadrer son travail et ça me rappelle que des fois on en a besoin nous aussi. Donc si ça devait faire changer mes pratiques, c'est surtout là-dessus que ça a pu s les faire bouger en tout cas.</p>	<p>pratique qui était devenue routinière pour elle, les échanges avec la stagiaire l'ont fait évoluer également dans sa pratique professionnelle de conduite des entretiens professionnels. Il y a un effet à deux niveaux : modification des pratiques tutorales et modification des pratiques professionnelles de régulation de l'équipe de vie scolaire. CPET 4 mentionne les contenus de formation abordés à l'INSPE, sur lesquels elle s'est appuyée pour accompagner la CPES.</p> <p><i>« enfin on fait les choses tous les ans de manière plus ou moins répétitive... par exemple faire les entretiens AED, on a tellement l'habitude de les faire qu'on ne réfléchit plus forcément à des outils sur lesquels s'appuyer moi je voudrais dire que ça m'a intéressé, tous les outils qu'elle a pu préparer tout au long de cette année pour mener telle action, pour faire quelque chose, que j'ai regardé, on a partagé ensemble, certaines beaucoup plus et d'ailleurs je les ai déjà réintégrés dans la pratique » (CPET 4,T61)</i></p>
62	Sylvain	<p>Sylvain : ben par rapport à la première année en tant que tuteur... c'est vrai que finalement on se dit qu'il n'y a pas forcément grand-chose à faire, c'est-à-dire qu'on va appeler deux ou trois rendez-vous dans l'année, on va observer en fonction de ce qu'on a décidé d'échanger. En fait on n'observe pas tout au</p>	<p>CPET6 évoque le changement de regard sur la CPES et l'intégration de l'observation dans la pratique quotidienne, comme une tâche permanente en arrière-plan.</p>

		<p>long de l'année, on observe que deux ou trois fois, sur trois séances dans l'année. Et cette année, avec la formation INSPE et tout ce qu'on a travaillé, on a travaillé différemment, puisque qu'on était venu des observateurs quotidiens, sur toutes les situations de travail. Donc c'est une autre façon de regarder son stagiaire, de lui apporter des choses, de discuter avec lui, on a énormément échangé cette année. C'est vrai ce que disait Florence, ils arrivent la tête pleine de théorie, plein d'outils, que nous ne connaissais pas forcément à l'époque, des outils informatiques, des logiciels, des trucs etc et tout ça ça nous aide aussi beaucoup à nous et ça nous permet de travailler différemment. Et ça, c'est vachement intéressant ça nous rajeunit un peu.</p>	<p>« on a travaillé différemment, puisque qu'on était venu des observateurs quotidiens, sur toutes les situations de travail. Donc c'est une autre façon de regarder son stagiaire, de lui apporter des choses, de discuter avec lui, on a énormément échangé cette année. » (CPET 6, 62)</p>
63	Chercheure	<p>Chercheure : s'il y a des choses que vous avez trouvé évidentes, qu'est-ce que vous avez trouvé évident dans ce dispositif ?</p>	
64	Sylvain	<p>Sylvain : c'est justement d'arriver à se dire, il y a peut-être des façons différentes d'observer quelqu'un, d'analyser son travail. C'est ce qu'on avait travaillé, moi ça m'avait marqué... en fait vous nous avez appris finalement à évaluer une compétence sous différentes formes. Comment on peut savoir si la stagiaire maîtrise cette compétence cela... par exemple d'un entretien... on peut l'observer de différentes façons, en fait alors elle va faire un entretien, est-ce qu'elle est capable de communiquer, par quel biais on va pouvoir finalement évaluer sa capacité à communiquer... et tout ça ce sont des outils qui nous ont permis d'être réactifs et très attentif à tout ça. Moi je trouve ça très intéressant</p>	<p>CPET 6 évoque à nouveau le changement de regard sur la CPES et un décalage dans la manière de porter un regard sur le travail de l'autre.</p> <p>« c'est justement d'arriver à se dire, il y a peut-être des façons différentes d'observer quelqu'un, d'analyser son travail ». (CPET 6T64)</p>
65	Chercheure	<p>Chercheure : moi je suis arrivée au terme des questions que je voulais vous poser. Vous de votre côté, est-ce qu'il y a autre chose voulait dire, dans une expression libre sur cette</p>	

		expérience de participation à ce dispositif de formation en situation de travail ?	
66	Sylvain	Sylvain : non, c'est bon	
67	Jean-Marc	Jean-Marc non, pas spontanément comme ça...	
68	Florence	Florence : alors peut-être l'inquiétude au départ de ne pas avoir le temps, parce qu'on est quand même beaucoup sollicité, entre notre stagiaire à accompagner, tout au long de l'année plus dispositif... moi j'avais peur que ce soit trop... et en fait ce que j'ai apprécié, c'est que finalement ce dispositif de recherche il est venu illustrer, m'aider à l'accompagner, en fait je n'ai pas perdu de temps, j'en ai même gagné donc mes craintes du début se sont vite révélées... ont vite disparu j'ai vraiment apprécié de pouvoir faire ça avec elle.	A rattacher au thème 1-A contrario de la crainte de perdre du temps, le dispositif a étayé l'accompagnement tutoral « ce dispositif de recherche il est venu illustrer, m'aider à l'accompagner, en fait je n'ai pas perdu de temps, j'en ai même gagné donc mes craintes du début se sont vite révélées... ont vite disparu » (CPET4, T68)
69	Chercheure	Chercheure : merci pour vos retours. Il me reste à vous remercier vraiment de votre participation à ce projet, parce que sans vous, sans votre engagement, votre disponibilité cela n'aurait pas été possible. Donc vraiment je vous remercie très sincèrement. Ce temps de travail ce matin était vraiment très riche et donne beaucoup de pistes qui seront très intéressantes à exploiter.	

1 Thème 1-Les dimensions du rôle du responsable de service vie scolaire

Catégories :

THEME 1-LES DIMENSIONS DU ROLE DU RESPONSABLE DE SERVICE VIE SCOLAIRE	628
THEME 2-L'APPROPRIATION DU DISPOSITIF DE FORMATION	649
THÈME 3 LE DEPLACEMENT DANS LES PRATIQUES	659
THEME 1-LES DIMENSIONS DU ROLE DU RESPONSABLE DE SERVICE VIE SCOLAIRE	665
CONCEVOIR, ORGANISER ET COORDONNER LE TRAVAIL DE L'EQUIPE	665
VALEURS	666
LOGIQUE DE RESPONSABILISATION DES AED	666
MANAGER L'IMPREVISIBILITE ET LES CONTRADICTIONS.....	666
UN METIER DE COMMUNICATION	667
ANTICIPATION.....	667
CONSTRUIRE LE COLLECTIF	668
FORMER ET ACCOMPAGNER DE JEUNES ADULTES	668
INNOVATION ET CREATION	669
FAIRE SA MUE D'AED A RESPONSABLE DE SERVICE	669
CONSTRUIRE LA RELATION AU CHEF D'ETABLISSEMENT ET LE ROLE DE CONSEILLER TECHNIQUE	670

1.1 Concevoir, organiser et coordonner le travail de l'équipe

« on a un service à faire tourner, mais pas seulement, il faut aussi qu'il soit efficace, donc ça passe aussi par le management, après dans le management »(CPET1, T2)

CPET 6 met en avant le rôle d'organisation de la vie de l'élève dans l'établissement, en coordonnant cette action avec les différents acteurs de l'établissement, et avec le projet d'établissement, avec une visée d'amélioration continue « manager une équipe dans le sens pour organiser au mieux possible la vie de l'élève, avec dynamisme efficacité évidemment. Coordonner, parce que on est obligé aussi de coordonner notre action avec le projet d'établissement, avec le côté éducatif des enseignants » (CPET 6, T8)

Coordination du service, avec les autres entités de l'établissement « la coordination moi ça me paraît essentiel. Alors nous CPE... chez nous la coordination... enfin pas chez nous, de manière générale, c'est important d'une manière générale pour faire fonctionner une vie scolaire. Après il y a la coordination de service en service, savoir se coordonner avec un service administratif, savoir se coordonner avec les enseignants, savoir se coordonner avec des personnes ressources » (CPET4, T10)

1.2 Valeurs

CPET 1 valorise l'engagement et le dynamisme dans le fonctionnement du service « il faut qu'il y ait de l'entrain, il faut de l'engagement, ce sont ces moment-là que je veux regrouper dans dynamisme. » (CPET 1, T3)

Valeurs mises en avant : confiance, qui permet la délégation, solidarité dans l'équipe (CPET 4, T10)

CPET 2 développe les valeurs sur lesquelles il construit son métier, autour d'une éthique de la relation à l'autre, d'une éthique du care dans la relation éducative, d'une posture bienveillante « *tout ça c'est de l'anticipation, c'est du geste éducatif, et quelque part c'est une façon de protéger les enfants, les jeunes qui nous sont confiés. Il y a autour de ces gestes-là vraiment une façon fondamentale, d'envisager l'avènement, la philosophie du care et la société du soin à l'autre, de la bienveillance, et de la protection dans le sens de véritablement avoir par principe, et par anticipation, le fait de veiller à ce que l'autre courre le moins de risque possible, soit le plus sereinement possible présent à ses apprentissages, à sa vie scolaire. Et je crois que c'est autour de ça que notre métier va tourner de plus en plus, parce que notre société, si elle veut tirer un certain nombre de leçons, va devoir, y compris dans la dimension travaillait sur l'égalité entre hommes et femmes, va devoir évoluer sur les valeurs autour de cette bienveillance, de ce respect, et de cette protection de l'autre, de ce soin à l'autre* » (CPET 2, T16)

1.3 Logique de responsabilisation des AED

La délégation est une dimension essentielle du métier, pour tenir dans le métier ; elle repose sur la confiance mutuelle :

« *Zorro et supervoman n'existent pas et on est dans un contexte de plus en plus complexifié, et si on ne veut pas y laisser notre peau, tout simplement disons que le fait de s'appuyer sur les compétences, les reconnaître à ses collaborateurs, qui sont de jeunes adultes que sont les assistants d'éducation, c'est véritablement une dimension fondamentale de notre métier* » (CPET 2, T4)

Rôle de formation et d'accompagnement des AED, qui sont de jeunes adultes, avec une dimension humaine « *là on a véritablement le cœur de notre métier, ce n'est pas simplement être un chef de service ébéré, déconnecté, je crois qu'il y a véritablement cette dimension de responsable de service, et d'abord et avant tout cette dimension humaine d'accompagnement vers l'âge adulte, de jeunes adultes qui sont en construction* ». (CPET 2, T4).

L'action de la CPET 4 repose sur une logique de responsabilisation des AED, pour qu'ils comprennent et assument leurs responsabilités, au travers des décisions prises au quotidien « *finalement toutes les décisions qu'on prend au quotidien on est responsable. Même les surveillants. Voilà, je suis en réunion, je ne suis pas là les surveillants ils ont des décisions à prendre, est-ce que j'appelle le CPE pour qu'elle prenne la décision à la place où je prends la décision à sa place ? (...) Je suis responsable de ça. Ça, ce sont des choses qui m'interpellent quotidien, tous les jours, tout le temps en fait. Et je mets les AED devant ces termes-là, au niveau du service* ». (CPET 4, T10)

L'équipe est source d'initiatives pour résoudre des problèmes « *quand l'équipe est dynamique, quand elle a compris la posture quant à la comprise à quoi servait le service, il y a vraiment une source d'enrichissement* » (CPET 1, T13)

1.4 Manager l'imprévisibilité et les contradictions

Il faut aussi savoir faire face aux imprévus et donner du sens aux contradictions apparentes pour les AED (management par le sens du travail)

« c'est gestionnaire de contradictions et disponibles à l'imprévu » « *il y a eu cette épreuve-là, mentale, à gérer autour du confinement et dans la relation au management, dans la relation aux équipes, on a eu à se situer de manière très contradictoire à trois heures de distance. À dire c'est dans ce sens cela que l'on va, on bosse tous, toi tu fais ça toi tu fais ça OK. Et puis trois heures plus tard, on arrête tout, ça ne sert à rien donc ça, ça a été très difficile je trouve à gérer quand on est responsable. Dans le mot responsable, comme Hannah Arendt le disait il y a aussi responsable du monde. Et ça je crois que ça été très compliqué de le faire finalement de l'assumer* » (CPET 2, T6)

CPET 6 porte un regard différent de celui de CPET 2 sur la période de confinement, en soulignant la capacité d'adaptation des équipes, face à l'incertitude et aux imprévus de la situation sanitaire. Il considère que cette capacité à s'adapter de manière permanente est au cœur du travail, en impulsant une dynamique collective dans l'équipe, pour accompagner le changement dans l'équipe « c'est un petit peu ça notre boulot, c'est de toujours se remettre en question, toujours aller... voilà on a une commande donc il faut qu'on s'adapte, comment on l'organise et on a notre équipe à gérer, en disant voilà... là il faut qu'on change de cap, tout le monde autour, il faut que tout le monde s'y mette » (CPET 6, T8)

L'un des intérêts du métier de CPE est l'absence de routine, cela demande une capacité d'adaptation.

« *on ne sait jamais finalement comment une journée va se passer, en fait. Et ça il y a quelque chose aussi d'intéressant... (...) et c'est vrai que cette notion d'adaptation, ça a aussi, c'est aussi quelque chose de très attractif (rires). Parce que ça renvoie au renouvellement, à l'ouverture d'esprit, à garder l'œil ouvert, toujours, sur un élève qui va mal... et c'est vrai que c'est assez attractif.* » (CPET 5, T15)

CPET 2 souligne la disponibilité des CPE à l'imprévu, et la capacité à improviser face à l'imprévu, qui repose sur des compétences solides « *D'entrée de jeu, on est disponible à l'imprévu, on est capable d'improviser en permanence, c'est ce qui fait un des intérêts du métier, mais ça nécessite d'avoir une formation extrêmement solide* » (CPET 2, T16)

1.5 Un métier de communication

CPET 5 met en avant la dimension de la communication, comme élément de base du métier. Elle lie cette dimension à la nécessité de suspendre l'urgence pour se rendre disponible à l'autre et « *prendre le temps de cette communication* » « *on l'a encore vu pendant le confinement, effectivement, quand on était coupé du vis-à-vis, il a fallu inventer une autre communication, par d'autres moyens, parce que c'est pour moi au cœur de la mission.* »

(CPET 5, T 9)

CPET 5 cite l'engagement en tant que valeur « *l'engagement, à un moment, c'est central pour moi* » (CPET 5, T 9)

La maîtrise d'un langage professionnel va aider le stagiaire à construire cette légitimité de chef de service

« *ce qui est déterminant, c'est véritablement pour le stagiaire de se situer par son langage, ses éléments de langage. Qu'est-ce qu'il donne à voir, à son équipe, à entendre, et dans la relation aux chefs d'établissement, c'est comme ça qu'il acquiert sa légitimité ?* » (CPET 2, T25)

1.6 Anticipation

CPET 4 met en avant l'importance de l'anticipation dans le travail, pour être en mesure de faire face à l'imprévisible « Dès l'arrivée, avant d'avoir franchi le portail, anticiper sa

journée... moi ce que j'explique aux AED et ce que je fais ici, c'est la gestion de l'imprévisible »(CPET 4, T10).

Travail d'anticipation du CPE pour prévenir les situations problématiques « les choix qui ont pu être faits en termes de management, de pilotage d'établissement sur notamment cette histoire d'emploi du temps, ils sont primordiaux ensuite, sur la vie de l'établissement, et si on arrive à convaincre la direction il y a d'autres possibilités » (CPET 1, T21)

1.7 Construire le collectif

La dimension collective du travail apparaît centrale dans le discours de CPET 4, qu'elle associe à la coordination de l'équipe « *on est une équipe, on est un service et personne n'est isolé, on marche tous ensemble. Et si ça ne marche pas dans l'équipe, si on a un rouage qui est grippé, c'est l'ensemble qui ne marche pas* ». (CPET 4, T10). Pour favoriser le collectif, elle organise des moments fédérateurs pour intégrer les nouveaux dans l'équipe « *cette année, on a décidé, parce qu'on avait des problèmes d'équipe, d'esprit d'équipe au niveau du service, on a décidé de faire une pré rentrée un peu spécial avec une équipe qui est renouvelée de plus d'un tiers quand même, on va se faire une journée entre nous avec CPE AED on a décidé de partir faire un escape game ensemble pour intégrer les nouveaux, pour apprendre à se connaître et puis pour commencer à dégager, insuffler quelque chose dans l'équipe* » (CPET 4, T10)

Ce travail de résolution des problèmes en équipe contribue à construire le collectif ; le travail en équipe est une ressource pour les CPE mais plus largement pour l'établissement, à condition de parvenir à instaurer un collectif de travail en coordination avec les autres acteurs de l'établissement

« et ce travail d'équipe, de résolution permanente de problème, ou d'anticipation permanente de problème, permet justement de trouver de la cohésion dans ce qu'on fait. Alors si en plus, on est dans le fonctionnement de l'établissement, la posture éducative, le positionnement de la vie scolaire en tant que service, par d'autres services et comment on peut coordonner toutes nos actions, on l'a dit tout à l'heure déjà, comment on peut coordonner toutes nos actions avec les autres services, les autres entités, dans le fonctionnement de l'établissement et dans la qualité de l'accueil, de notre accueil des élèves, et bien je trouve que c'est... le challenge il est permanent (CPET 1, T13)

1.8 Former et accompagner de jeunes adultes

CPET 6 explique qu'il essaie de transmettre aux AED le souci de l'anticipation et du collectif dans leur travail, notamment dans la prise des postes et qu'il veille à cela au quotidien, tout en soulignant que cela reste difficile car cette préoccupation n'est pas spontanée pour les AED « *Mais en cela tous les jours avec nos AED pour qu'ils aient aussi ce souci d'anticipation, et c'est compliqué, tout le monde se rend compte aujourd'hui que c'est très difficile d'arriver à ce que les AED naturellement anticipent leur poste, anticipent les missions, anticipent les problèmes (...)* Tous les jours revenir vers eux en leur disant attention il faut y aller, bien sûr il faut qu'on soit coordonné, pour que ça fonctionne il faut qu'on soit tous dans le même bateau, mais on se rend compte que si tous les jours on ne remet pas une couche et ben le bateau il coule » (CPET 4, T12)

CPET 1 souligne la mission de transmission par rapport aux AED, dans une proximité de travail

« en étant auprès de nos AED, en passant beaucoup de temps à transmettre ce que peut être la posture éducative et ça me paraît primordial, parce que justement dans les prises de décisions qui peuvent être amenées à prendre, parce que on est pas là, s'ils ont compris ce

qu'était la posture éducative et ce qu'il devait faire en fonction des différentes situations, et ben, ça roule, ça roule » (CPET 1, T13)

CPET 1 établit un lien entre les gestes professionnels d'accueil et d'accompagnement des élèves avec l'accueil et la formation des AED, qui sont de jeunes adultes en construction : la responsabilité des CPE à l'égard des AED va au-delà d'une formation technique, elle s'inscrit dans un accompagnement humain à devenir adulte « *on accueille nos élèves, on accueille et en forme aussi nos AED à devenir très compétents dans leur posture, mais aussi dans leur vie de jeunes qui parfois...* » (CPET 1, T13)

Les CPE ont une exigence d'exemplarité, qui a valeur de formation auprès des AED « *Un des intérêts du métier de CPE, c'est véritablement par sa pratique professionnelle, par son attitude la façon dont on montre aux AED comment on répond au téléphone, comment on accueille une famille pour son inscription, par son attitude corporelle, par son langage, par sa bienveillance, par le temps qu'on va y passer* » (CPET 1, T16)

CPET 5 souligne le rôle de transmission à l'égard des AED

1.9 Innovation et création

Les contraintes locales du contexte (changement de chef, équipe de 4 CPE) conduisent à « réinventer une façon de travailler » (CPET 1, T13) de piloter le service. La régulation du service est donc en perpétuelle évolution, il ne s'agit pas d'une pratique figée, modélisée, qui pourrait se mettre en œuvre de manière identique quel que soit le contexte « *trouver des solutions propres au service, surtout quand le service est un monstre à quatre têtes, ce qui est le cas chez moi, puisqu'on est quatre CPE à être chef. Alors là aussi, il y a des subtilités et comment dire... il faut encore trouver une autre façon d'être chef de service autant que les autres et que les autres le soient aussi de la même façon.* » (CPET 1, T13)

CPET 4 met en avant la part de création dans le métier de CPE « *On n'est pas là pour répéter les gestes quotidiens, on est là aussi pour créer des choses novatrices, sortir parfois un peu du cadre pour répondre à des problématiques particulières, et trouver des solutions* » (CPET 4, 22)

1.10 Faire sa mue d'AED à responsable de service

CPET 4 souligne la difficulté pour les lauréats ex AED à changer de posture : « alors, moi ce que j'ai relevé chez les stagiaires, les difficultés, à se projeter vraiment en tant que CPE chef de service, c'est-à-dire se dégager, souvent en tout cas pour ceux qui ont été AED, de la peau d'AED » (CPET 4, T18)

Compliqué pour les ex AED de changer de positionnement d'AED à CPE et d'assumer les responsabilités d'un chef de service « quand ils ont été AED, difficile en fait, de passer de la peau d'AED, à la peau de CPE, là on n'est plus des collègues, mais on est chef de service » (CPET 4, T22)

Les stagiaires sont mis à l'épreuve par les AED dans leur rôle de chef de service « très souvent ils ne se sentent pas à l'aise dans la posture de chef de service et aussi parce que l'équipe d'AED, très souvent les malmènent un petit peu, c'est-à-dire que ce sont de nouveau, on les teste, on veut savoir ce sont vraiment efficaces pas, légitime pas » (CPET 6, 24)

1.11 Construire la relation au chef d'établissement et le rôle de conseiller technique

CPET 1 aborde la construction de la relation au chef d'établissement et le positionnement en tant que conseiller technique, car la place du CPE dans l'établissement est contrainte par cette relation au chef d'établissement « *c'est le positionnement par rapport à la direction. Positionner le service, se positionner en tant qu'expert, conseiller auprès du chef d'établissement. Je pense que c'est primordial, parce que c'est lui qui va faire en sorte que notre métier va être intéressant* » (CPET 1, T19)

Acquérir la posture et l'assurance du conseiller technique est complexe, c'est un apprentissage qui demande du temps. Les CPE détiennent des savoirs sur la vie réelle des élèves dans l'établissement, qui nourrissent le conseil ; les AED sont une ressource précieuse dans la constitution de ces savoirs « *on sait des choses qui sont dans l'ordre du réel, qui ne sont pas forcément prescrites, que personne ne connaît, et que nous on a observé, et que nous on connaît très bien. Nous, la vie scolaire, par les CPE. Ou du coup le CPE, parce que nous on voit les élèves, on a nos oreilles et nos yeux sur le terrain, les AED, parce que nous aussi, quand il y a un internat, au self, dans les couloirs...* » (CPET 1, T21)

Il y a un enjeu à être reconnu dans cette place, de manière à contribuer à améliorer le fonctionnement de l'établissement, par anticipation des problèmes, en agissant sur des causes structurelles en amont, pour prévenir les difficultés, plutôt que de subir l'urgence des problèmes du quotidien. Renversement de logique et de posture à penser pour les CPE. Mais c'est un positionnement complexe à tenir quand on débute

« donc si on peut glisser ça, et si on peut amener ça, et qu'on est entendu, écouté, et que ça prend du sens pour la direction, je trouve qu'on agit à un niveau macro qui est vachement plus intéressant que d'être sur sollicité tout le temps en urgence, parce que il y a tout un tas d'élèves qui arrivent tout le temps en retard ce qui n'a pas eu le temps de manger, parce que du coup comme il n'y a pas pour le vendredi (CPET 1, T21)

Dans la relation au chef d'établissement, les stagiaires doivent se positionner avec assurance, en assumant leur rôle de responsable de service « *je crois qu'il faut être capable de montrer au chef d'établissement que oui, il a de la chance de nous avoir, qu'on sait faire, qu'on est du métier il n'y a aucune raison d'être sous-estimé.* » (CPET 6, T24)

La capacité à poser un diagnostic sur le fonctionnement du service et à communiquer de manière efficace et professionnelle est importante pour construire une relation de confiance avec le chef d'établissement « *ce qui est déterminant, c'est la capacité à diagnostiquer dans l'instant et à rendre compte au chef d'établissement par un langage très clair et très opérationnel.* » (CPET 2, T25)

2 Thème 2-L'appropriation du dispositif de formation

2.1 Intérêt perçu du dispositif

CPET1 souligne l'intérêt et l'efficacité de partir du travail réel, et des situations observées pour comprendre les stratégies de travail de la CPES, pour raccrocher le conseil à quelque chose de concret. « *L'observation du travail ça permet de voir justement, de différencier ce qui est prescrit et ce qui est réel. Donc on voit réellement faire les choses, et on voit la stratégie* » (CPET 1, T27)

CPET5 pointe l'intérêt de la répétition pour voir une progression de la CPES

CPET2 pointe l'intérêt du changement réciproque de place dans la phase d'observation et de débriefing, ce qui modifie la hiérarchie des places habituelles, entre tuteur et stagiaire. Il

souligne le potentiel formatif du dispositif pour lui également, par la dimension d'analyse réflexive de la pratique

« C'est-à-dire que dans le débrief, on ne s'est pas donné des leçons. Ça n'était pas descendant comme relation. C'est-à-dire qu'un moment donné, on avait une inégalité de posture, tour à tour acteur observateur et tour à tour dans une analyse partagée, bienveillante, lucide, avec le souci de se faire part mutuellement de nos interrogations, de nos doutes » (CPET 2, tour de parole 29)

CPET6 souligne l'intérêt de l'observation de la pratique du tuteur par la CPES, qui a permis à celle-ci de prendre conscience de la démarche de travail et de comprendre la nécessité de savoir s'adapter à son interlocuteur, de conserver une part de souplesse et de capacité d'adaptation et d'improvisation malgré une préparation antérieure

« En fait, ce qui est ressorti, c'est qu'il y avait beaucoup de part d'improvisation en fait. La stagiaire s'est rendue compte que finalement j'avais énormément improvisé, et ça, ça l'a un peu déstabilisée, et du coup ça l'a mise un peu en difficulté parce que elle s'était peut-être prévue une certaine façon de mener l'entretien, et après je pense que cela l'a déstabilisée de savoir qu'au final on allait peut-être pas mener l'entretien comment on l'avait prévu, qu'il fallait aussi être capable, face à la personne de un petit peu mettre en difficulté, de nous adapter, d'adapter son entretien, peut-être de revenir par le chemin pour chercher une info. En fait c'est une chose qui se construit au fur et à mesure de l'entretien, en fonction de la personne que l'on a en face » (T39)

CPET 5 souligne que le dispositif aide les CPES à se détacher d'une pratique modélisante et imitative pour véritablement construire leur manière de faire et trouver leur style. Elle renchérit sur le fait que ça aide les CPES à développer une capacité d'adaptation à l'interlocuteur *« ce dispositif en fait, ça a quelque part déconstruit quelque chose qui était peut-être du prêt à utiliser »*. (CPET 5, T40)

2.2 Situations problèmes rencontrées

La présence de la caméra a gêné dans un premier temps mais les acteurs s'y sont habitués ensuite.

CPET 5 évoque l'ambivalence ressentie par la formalisation et la planification : sur le moment la planification a été vécue comme une contrainte qui vient perturber le quotidien mais à posteriori elle trouve intéressant finalement le fait d'avoir été contrainte de suspendre les urgences quotidiennes *« ce qui m'a gênée... effectivement... c'est de caler ça... dans notre urgence... mais ça je pense que c'est assez bateau, mais en même temps c'était intéressant parce que ça a permis de nous poser de se poser sur un objet d'observation » (CPET 5, T28)*

La présence de la caméra a gêné dans un premier temps

Les échanges révèlent que les CPET n'avaient pas retenu le recours à la vidéo comme une possibilité pour eux. Tout en reconnaissant que cela aurait pu être intéressant, ils soulignent que cela aurait alourdi le dispositif. CPET2 préfère s'en tenir à une prise de notes, pour ne pas perdre la dynamique de l'entretien

CPET 5 pointe la difficulté de porter un discours commun dans la co-intervention dans l'entretien professionnel, qui peut mettre à mal l'objectif poursuivi par la CPET quand la CPES a du mal à assumer une posture de recadrage en tant que chef de service et affaiblir l'autorité du CPET à l'égard de l'AED.

« j'avais l'impression qu'elle sabrait ma communication un petit peu sur ce que je voulais faire passer ». (CPET 5, T42)

CPET2 évoque un dilemme de la fonction tutorale : comment parvenir à travailler sur l'objet qui était fixé, tout en restant suffisamment ouvert à l'autre pour accueillir les problématiques du moment de la CPES ?

« qu'une difficulté de l'exercice, c'est de rester centré sur l'exercice. Et qu'en fait dans la dimension d'accompagnement tuteur stagiaire, il y a aussi cette dimension de langage implicite, qui fait que quand on est tuteur, on doit veiller à rendre explicite, c'est-à-dire qu'il y a ce temps où on doit accueillir la stagiaire, avec des angoisses, ses interférences, le moment où la personne en est de son cheminement, et ça, ça doit être à part il y a un art quand même du tuteur là-dessus qu'il faut arriver à mobiliser. Alors c'est soit avant, soit après, mais je me souviens d'un moment où la stagiaire s'est effondrée en larmes, parce que la pression était trop forte... ça n'avait rien à voir avec notre objet de travail qui était l'entretien AED... et pourtant il a fallu accueillir cette parole-là, l'amener à faire la part des choses, pour mener à bout l'exercice, et ensuite effectivement faire l'accompagnement (CPET 2, T45)

2.3 Transformations et inventions

CPET 5 propose d'utiliser les films dans l'entretien de débriefing comme support au débriefing

CPET5 identifie le recours au film comme une aide à la prise de conscience pour la CPES, pour repérer des moments précis dans le décours de l'activité *« parce qu'il y a eu des entretiens où ça aurait été utile, parce qu'il y avait des moments de bascule, pour renvoyer un positionnement de CPE, et c'est vrai que... j'ai expliqué effectivement que là, le positionnement n'avait pas été au rendez-vous, et peut-être que le film m'aurait aidée à repérer à quel moment, moi-même » (CPET 5, T34).*

La chercheuse rappelle que l'utilisation de la vidéo dans le débriefing avait fait débat dans le groupe de travail

CPET2 évoque une modification dans la temporalité des EP, il les a placés plus tôt qu'il n'était prévu pour coller aux besoins du contexte professionnel. Il s'agit d'une adaptation pour mieux prendre en compte les besoins du contexte professionnel. Sur la situation professionnelle travaillée, cela contribue à asseoir le positionnement de chef de service de la CPES. Il s'agit ici d'une forme d'individualisation du dispositif général

« Ça correspondait parfaitement en tout cas, coup de chance, mais ça correspondait très bien aux besoins réels, stratégiques de l'installation de la personne que j'ai accompagnée, en tout cas dans son contexte » (CPET 2, 47)

CPET5 propose de différer l'entretien débriefing, en le plaçant sur un temps dégagé des urgences de l'établissement, et d'utiliser le film pour le débriefing. Ainsi, il ne s'agirait plus d'un débriefing à chaud, mais différé et préparé.

Temporalité des séances de FEST : A contrario de CPET2, CPET6 trouve que le calendrier des EP en mars permet à la CPES de s'appuyer sur une connaissance plus fine du contexte professionnel et du travail des AED

3 THÈME 3 Le déplacement dans les pratiques

3.1 Observation du travail/Changement de regard sur le travail de la CPES

CPET 2 retient l'idée de l'observation croisée tuteur/stagiaire

« ce qui a m'a beaucoup intéressé et que je n'espérais pas forcément, ce n'est pas les retours, c'est d'aller observer la stagiaire et en contrepartie qu'elle observe, c'est cet aller-retour, que je pense systématiser, si on me propose d'être un nouveau tuteur ». (CPET 2, T55)

CPET6 évoque le changement de regard sur la CPES et l'intégration de l'observation dans la pratique quotidienne, comme une tâche permanente en arrière-plan.

CPET 5 était déjà dans cette démarche d'observation et de débriefing avec ses précédents stagiaires, mais qu'elle ne l'avait jamais fait avec cette situation de l'entretien professionnel. Elle indique qu'à l'avenir elle conservera cette situation comme objet d'observation et de formation, en soulignant le potentiel d'apprentissage de cette situation professionnelle.

« je trouve que c'est un super objet d'observation, parce que il peut être répété et ça permet beaucoup de débriefing et d'échanges autour de ça, parce que sans ça renvoie au positionnement, ça renvoie au management, ça renvoie à la communication... les trois mots que j'ai cités... et ça je pense que c'est quelque chose que je privilégierai comme objet d'observation de l'année prochaine, avec un stagiaire » (CPET 5, T48)

CPET6 a transposé l'activité d'observation de la CPES dans toutes les situations quotidiennes de travail, ce qu'il ne faisait pas avant

« Toute l'année, inconsciemment, j'ai observé comment elle faisait du coup je me suis rendu compte, que j'ai autant appris qu'elle cette année, c'est comme si moi j'avais été stagiaire... » (CPET 6, T50)

L'observation a conduit CPET 6 à faire évoluer ses pratiques professionnelles, et à sortir d'une pratique routinière qu'on n'interroge plus. Le dispositif, en créant les conditions de l'interrogation des pratiques, a contribué à faire évoluer celles des CPET *« qu'en observant les gens travailler, je crois que ça nous permet de revenir sur nos façons de faire. Finalement, je la vois faire ça, est-ce que moi je fais pareil et est-ce que je pourrais faire différemment ? » (CPET 6, T52)*

Pour la CPET4 le dispositif a produit une analyse réflexive sur une pratique qui était devenue routinière pour elle, les échanges avec la stagiaire l'ont fait évoluer également dans sa pratique professionnelle de conduite des entretiens professionnels. Il y a un effet à deux niveaux : modification des pratiques tutorales et modification des pratiques professionnelles de régulation de l'équipe de vie scolaire. CPET 4 mentionne les contenus de formation abordés à l'INSPE, sur lesquels elle s'est appuyée pour accompagner la CPES.

« enfin on fait les choses tous les ans de manière plus ou moins répétitive... par exemple faire les entretiens AED, on a tellement l'habitude de les faire qu'on ne réfléchit plus forcément à des outils sur lesquels s'appuyer moi je voudrais dire que ça m'a intéressé, tous les outils qu'elle a pu préparer tout au long de cette année pour mener telle action, pour faire quelque chose, que j'ai regardé, on a partagé ensemble, certaines beaucoup plus et d'ailleurs je les ai déjà réintégrés dans la pratique » (CPET 4,T61)

CPET 6 évoque à nouveau le changement de regard sur la CPES et un décalage dans la manière de porter un regard sur le travail de l'autre.

« c'est justement d'arriver à se dire, il y a peut-être des façons différentes d'observer quelqu'un, d'analyser son travail ». (CPET 6T64)

Annexe 86 Ecrits réflexifs des CPET à l'issue du dispositif

1 CPET 1

CPET1- Bilan réflexif participation au dispositif de formation en situation de travail

Cet écrit est un temps de retour réflexif sur le dispositif de formation en situation de travail que vous avez mis en œuvre avec les CPE stagiaires. Ces éléments compléteront les apports de la séance de travail du mercredi 8 juillet et contribueront à l'évaluation-régulation du dispositif, dans une perspective d'évolution du dispositif. Il s'agit d'approfondir ou de développer certains points qui n'auraient pu l'être lors de cet échange.

Trois axes de réflexion sont explorés : les missions du « responsable du service vie scolaire », votre vécu du dispositif, le changement induit dans vos pratiques tutorales. Il y a 21 questions.

Merci beaucoup pour votre participation et le temps consacré à cette enquête, vos réponses sont précieuses pour la poursuite du travail.

C.Javier

Thème 1 Le rôle de responsable du service de vie scolaire

(À compléter le cas échéant, il n'est pas utile de revenir sur ce que vous avez déjà dit)

Que signifie pour vous « être responsable du service vie scolaire » ?

1. Rappeler ici les 3 mots que vous avez donnés, pour définir cette fonction
 - Management
 - Dynamisme
 - Efficacité

2. Pourquoi ces mots ?
 - Management : de la qualité du management de l'équipe dépend beaucoup l'efficacité du service de Vie Scolaire.

3. Pourquoi dans cet ordre ?

4. Quelles activités concrètes mettez-vous en œuvre pour assurer cette mission ?
 - Se fixer des objectifs de service avec l'équipe d'AED en fonction des problématiques rencontrées (ex : mise en place de procédure de traitement des absences pour essayer de faire diminuer l'absentéisme...)
 - Formation de l'équipe. Sensibilisation à la posture éducative de la fonction d'AED. Accent mis sur le sens du service de la vie scolaire et la recherche d'efficacité.

5. Ce qui vous paraît intéressant dans cette mission ? quelles sont, pour vous, les dimensions les plus importantes de cette mission ?
 - Participer et être intégré dans les réflexions relatives au fonctionnement de l'établissement
 - Travailler son positionnement auprès du chef d'établissement et de l'équipe de direction en tant que conseiller et faire valoir notre expertise aussi au niveau des équipes enseignantes.

6. Ce qui est complexe dans cette mission ? Et pour un débutant ?
 - Acquérir le bon positionnement auprès du chef d'établissement et de l'équipe de direction

7. Ce qui vous paraît important à transmettre aux CPES concernant cette mission ?
8. Travailler son positionnement auprès du chef d'établissement et de l'équipe de direction en tant que conseiller et faire valoir notre expertise.
9. Dynamiser l'équipe d'AED

Thème 2 : L'appropriation du dispositif

Perception de l'intérêt et de la pertinence du dispositif

10. Ce que vous avez trouvé intéressant et pertinent dans ce dispositif ? Pourquoi ?
 - Le fait de pouvoir transmettre des gestes professionnels dans une situation d'actions caractéristiques sans forcément être conscient de tout ce qui est en train de se transmettre.

Mise en jeu et regards aussi des savoirs faire et des savoirs être
Etre interrogé par le CPES (et s'interroger) sur des automatismes et les mettre en mots.
Constater qu'il y a aussi plusieurs façon de « bien faire »

11. L'élément, ou les éléments, qui vous ont semblé les plus importants ? Pourquoi ?

12. Quels sont les moments qui vous ont paru les plus importants ? Pourquoi ?

Le moment de debriefing (à chaud) m'ont semblé très riches

Les situations problèmes rencontrées

13. Au cours de la mise en œuvre de ce dispositif, qu'est-ce qui vous a gêné, quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

Le fait d'être filmé est déconcertant, intimidant. Difficile de faire abstraction.

14. Comment avez-vous réagi à ces difficultés ?

En essayant de faire abstraction ...

15. Qu'est-ce qui vous a aidé ou a été facilitant pour vous dans la mise en œuvre du dispositif ?

Les transformations, les inventions

16. Quelles adaptations ou modifications du dispositif avez-vous réalisées ?

...

17. Quelles évolutions du dispositif proposeriez-vous ?

...

Thème 3 : Le déplacement dans les pratiques tutorales

18. En quoi la participation à ce dispositif, vous a-t-elle amenée, ou pas, à modifier vos pratiques tutorales ?

Je n'avais pas auparavant eu recours à ce dispositif auparavant. Et je pense qu'il peu être transférable sur d'autres situations (entretien élèves / famille

/enseignants mais aussi pourquoi pas dans la participation aux instances de l'EPLE...)

19. Concernant l'accompagnement du CPES sur la régulation de l'équipe de vie scolaire, comment avez-vous procédé les années antérieures ?

Les années précédentes nous procédions par des échanges en amont en faisant verbaliser le CPES sur « le comment il allait s'y prendre » et ses questionnements, puis un échange de debriefing en demandant au CPES comment il évaluait son action.

20. Ce que vous pensez avoir fait différemment cette année ? Quels outils produits ?

21. Qu'est-ce que ces changements ont amené pour vous et pour les CPES ?

22. Si demain, vous étiez à nouveau tuteur... quels seraient les éléments de cette démarche que vous envisageriez de réinvestir ?

La participation à la recherche-intervention :

23. Qu'avez-vous pensé de cette expérience de participation à une recherche-intervention, depuis l'élaboration du dispositif, jusqu'à sa mise en œuvre, et qu'en reprenez-vous ?

Cette expérience a été enrichissante car elle interroge la formation in situ.

Expression libre : si vous souhaitez ajouter quelque chose sur votre expérience de participation à ce projet de recherche, vous pouvez le noter ici.

2 CPET 2

B2 CPET- Bilan réflexif participation au dispositif de formation en situation de travail

Cet écrit est un temps de retour réflexif sur le dispositif de formation en situation de travail que vous avez mis en œuvre avec les CPE stagiaires. Ces éléments compléteront les apports de la séance de travail du mercredi 8 juillet et contribueront à l'évaluation-régulation du dispositif, dans une perspective d'évolution du dispositif. Il s'agit d'approfondir ou de développer certains points qui n'auraient pu l'être lors de cet échange.

Trois axes de réflexion sont explorés : les missions du « responsable du service vie scolaire », votre vécu du dispositif, le changement induit dans vos pratiques tutorales. Il y a 21 questions.

Merci beaucoup pour votre participation et le temps consacré à cette enquête, vos réponses sont précieuses pour la poursuite du travail.

C.Javier

Thème 1 Le rôle de responsable du service de vie scolaire

(À compléter le cas échéant, il n'est pas utile de revenir sur ce que vous avez déjà dit)

Que signifie pour vous « être responsable du service vie scolaire » ?

24. Rappeler ici les 3 mots que vous avez donnés, pour définir cette fonction

Délégation – Confiance – Vision sur le long terme

25. Pourquoi ces mots ?

26. Pourquoi dans cet ordre ?

27. Quelles activités concrètes mettez-vous en œuvre pour assurer cette mission ?

Des temps de relecture de pratiques, des réunions ponctuelles en distanciel, un accompagnement au quotidien.

28. Ce qui vous paraît intéressant dans cette mission ? quelles sont, pour vous, les dimensions les plus importantes de cette mission ?

Garder le contact avec les élèves, la dimension d'éducation

29. Ce qui est complexe dans cette mission ? Et pour un débutant ?

Ne pas s'enfermer dans une caricature administrative, dans une tour d'ivoire, derrière son ordinateur

30. Ce qui vous paraît important à transmettre aux CPES concernant cette mission ?

La capacité de communication efficace. Lire Machiavel et la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave.

Thème 2 : L'appropriation du dispositif

Perception de l'intérêt et de la pertinence du dispositif

31. Ce que vous avez trouvé intéressant et pertinent dans ce dispositif ? Pourquoi ?

Il s'inscrivait dans la problématique de positionnement stratégique de la stagiaire.

32. L'élément, ou les éléments, qui vous ont semblé les plus importants ? Pourquoi ?

Le positionnement égalitaire qu'il permet entre tuteur et stagiaire tour à tour observateur ou observé.

33. Quels sont les moments qui vous ont paru les plus importants ? Pourquoi ?

Les situations problèmes rencontrés

34. Au cours de la mise en œuvre de ce dispositif, qu'est-ce qui vous a gêné, quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

Le fait de traiter la problématique qu'on s'était fixée sans interférence avec l'extérieur

35. Comment avez-vous réagi à ces difficultés ?

On a accompagné en différé, mis des mots sur les difficultés ressenties, évoqué des pistes de solutions

36. Qu'est-ce qui vous a aidé ou a été facilitant pour vous dans la mise en œuvre du dispositif ?

La possibilité de mettre en place la démarche tôt dans l'année

Les transformations, les inventions

37. Quelles adaptations ou modifications du dispositif avez-vous réalisées ?

Je n'ai pas réutilisé la vidéo pour appuyer le débrief

38. Quelles évolutions du dispositif proposeriez-vous ?

Je suis intéressé par le fait de prendre appui sur ce moyen

Thème 3 : Le déplacement dans les pratiques tutorales

39. En quoi la participation à ce dispositif, vous a-t-elle amenée, ou pas, à modifier vos pratiques tutorales ?

40. Concernant l'accompagnement du CPES sur la régulation de l'équipe de vie scolaire, comment avez-vous procédé les années antérieures ?

LE CPES était plus observateur et peu acteur

41. Ce que vous pensez avoir fait différemment cette année ? Quels outils produits ?

Les allers et retours d'un lieu à l'autre, un planning d'année
, un compte rendu plus systématique

42. Qu'est-ce que ces changements ont amené pour vous et pour les CPES ?

Une facilité de suivi, une perception plus claire des progrès, une mise en relation entre théorie et pratique, une meilleure cohérence entre le terrain et l'ESPE.

43. Si demain, vous étiez à nouveau tuteur... quels seraient les éléments de cette démarche que vous envisageriez de réinvestir ?

Plus approfondir l'auto évaluation du CPES

La participation à la recherche-intervention :

44. Qu'avez-vous pensé de cette expérience de participation à une recherche-intervention, depuis l'élaboration du dispositif, jusqu'à sa mise en œuvre, et qu'en retenir-vous ?

Cette phase de diagnostic initiale est déterminante, c'est le début d'année qui est crucial, c'est là que s'opère la mue professionnelle du CPE S.

Expression libre : si vous souhaitez ajouter quelque chose sur votre expérience de participation à ce projet de recherche, vous pouvez le noter ici.

3 CPET 4

Bilan réflexif participation au dispositif de formation en situation de travail

Cet écrit est un temps de retour réflexif sur le dispositif de formation en situation de travail que vous avez mis en œuvre avec les CPE stagiaires. Ces éléments compléteront les apports de la séance de travail du mercredi 8 juillet et contribueront à l'évaluation-régulation du dispositif, dans une perspective d'évolution du dispositif. Il s'agit d'approfondir ou de développer certains points qui n'auraient pu l'être lors de cet échange.

Trois axes de réflexion sont explorés : les missions du « responsable du service vie scolaire », votre vécu du dispositif, le changement induit dans vos pratiques tutorales. Il y a 21 questions.

Merci beaucoup pour votre participation et le temps consacré à cette enquête, vos réponses sont précieuses pour la poursuite du travail.

C.Javier

Thème 1 Le rôle de responsable du service de vie scolaire

(À compléter le cas échéant, il n'est pas utile de revenir sur ce que vous avez déjà dit)

Que signifie pour vous « être responsable du service vie scolaire » ?

1. Rappeler ici les 3 mots que vous avez donnés, pour définir cette fonction

Explicité le 8/07/20

2. Pourquoi ces mots ? *Explicité le 8/07/20*

3. Pourquoi dans cet ordre ?

Explicité le 8/07/20

4. Quelles activités concrètes mettez-vous en œuvre pour assurer cette mission ?

Explicité le 8/07/20

5. Ce qui vous paraît intéressant dans cette mission ? quelles sont, pour vous, les dimensions les plus importantes de cette mission ?

Explicité le 8/07/20

6. Ce qui est complexe dans cette mission ? Et pour un débutant ?

Explicité le 8/07/20

7. Ce qui vous paraît important à transmettre aux CPES concernant cette mission ?

Explicité le 8/07/20

Thème 2 : L'appropriation du dispositif

Perception de l'intérêt et de la pertinence du dispositif

8. Ce que vous avez trouvé intéressant et pertinent dans ce dispositif ? Pourquoi ?

- Le choix de la mise en situation (entretien AED)
- Le choix du protocole (le tuteur montre/le stagiaire s'exerce/Le stagiaire répète l'exercice, le tout avec debriefing à chaque séquence)
- Protocole qui s'insère logiquement dans l'accompagnement du stagiaire , facilite le regard sur son évolution et permet d'illustrer concrètement son évaluation
- Film des séquences pour explorer le langage corporel qui donne des indicateurs supplémentaires

9. L'élément, ou les éléments, qui vous ont semblé les plus importants ? Pourquoi ?

10.

- La répétition de la séquence par le stagiaire : permet de mettre en perspective l'évolution de ses compétences

11. Quels sont les moments qui vous ont paru les plus importants ? Pourquoi ?

- les debriefings qui permettent le processus d'apprentissage

Les situations problèmes rencontrées

12. Au cours de la mise en œuvre de ce dispositif, qu'est-ce qui vous a gêné, quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

- être filmé et enregistré
- le temps imparti

13. Comment avez-vous réagi à ces difficultés ?

- au bout de quelques minutes, j'ai complètement occulté que j'étais filmée car très concentrée sur mon entretien
- le temps imparti a finalement collé à la séquence, j'avais peur de beaucoup dépasser !

14. Qu'est-ce qui vous a aidé ou a été facilitant pour vous dans la mise en œuvre du dispositif ?

- « m'obliger » à prendre du temps pour intégrer une mise en situation concrète
- encourager la stagiaire à monter en compétences, à prendre confiance, le tout conformément au référentiel des compétences attendues
- évaluer la stagiaire (rapports intermédiaires et final)

Les transformations, les inventions

15. Quelles adaptations ou modifications du dispositif avez-vous réalisées ?

- avec la stagiaire, nous avons référencé l'ensemble des compétences validées (et elles sont nombreuses car ce protocole permet de checker un grand panel du référentiel), complété notre tableau de suivi (outil d'évaluation interne)

16. Quelles évolutions du dispositif proposeriez-vous ?

- un temps dévolu au visionnage des séquences pour analyser le langage corporel
- insérer ce protocole dans les recommandations du suivi tuteur après validation de l'inspection afin étoffer le dispositif d'accompagnement
- relier ce protocole au référentiel de compétences

Thème 3 : Le déplacement dans les pratiques tutorales

17. En quoi la participation à ce dispositif, vous a-t-elle amenée, ou pas, à modifier vos pratiques tutorales ?

- sortir des conseils théoriques pour concrétiser une analyse de pratique

18. Concernant l'accompagnement du CPES sur la régulation de l'équipe de vie scolaire, comment avez-vous procédé les années antérieures ?

- j'avais analysé le stagiaire lors d'une mise en situation mais sans vraiment lui montrer en premier lieu comment je m'y prenais moi-même ni sans répéter l'action, c'est pourtant bien cela qui est formateur

19. Ce que vous pensez avoir fait différemment cette année ? Quels outils produits ?
- une graduation de montée en compétences sur un cas concret relié aux attendus de progression du stagiaire mis par perspective par notre outil de suivi et d'accompagnement choisi en début d'année
20. Qu'est-ce que ces changements ont amené pour vous et pour les CPES ?
- des ponts entre la pratique et la théorie
 - une meilleure visibilité sur la marge de progrès attendus afin de viser l'expertise
 - une prise de confiance du stagiaire
21. Si demain, vous étiez à nouveau tuteur... quels seraient les éléments de cette démarche que vous envisageriez de réinvestir ?
- inclure ce protocole dans le processus d'accompagnement et de validation des acquis, filmer avec un téléphone et partager la visio pour debriefing supplémentaire

La participation à la recherche-intervention :

22. Qu'avez-vous pensé de cette expérience de participation à une recherche-intervention, depuis l'élaboration du dispositif, jusqu'à sa mise en œuvre, et qu'en reprenez-vous ?
- une prise de conscience en tant que tuteur de l'intérêt d'accorder plus de temps aux mises en situations dans le processus d'apprentissage
 - montrer à voir et répéter la pratique côté stagiaire

Expression libre : si vous souhaitez ajouter quelque chose sur votre expérience de participation à ce projet de recherche, vous pouvez le noter ici.

Très intéressée par tout type de process d'innovation au quotidien, j'ai pris beaucoup de plaisir à tester ce protocole, je pense qu'il m'a fait évoluer dans mes pratiques d'accompagnement et aussi permis de faire évoluer la stagiaire dans un cadre qui sort des simples préconisations trop souvent réductrices demandées par notre institution.

Merci Claude pour la confiance accordée !

6 CPET 5

Ecrit non remis

7 CPET 6

B6 CPET Bilan réflexif participation au dispositif de formation en situation de travail

Cet écrit est un temps de retour réflexif sur le dispositif de formation en situation de travail que vous avez mis en œuvre avec les CPE stagiaires. Ces éléments compléteront les apports de la séance de travail du mercredi 8 juillet et contribueront à l'évaluation-régulation du dispositif, dans une perspective d'évolution du dispositif. Il s'agit d'approfondir ou de développer certains points qui n'auraient pu l'être lors de cet échange.

Trois axes de réflexion sont explorés : les missions du « responsable du service vie scolaire », votre vécu du dispositif, le changement induit dans vos pratiques tutorales. Il y a 21 questions.

Merci beaucoup pour votre participation et le temps consacré à cette enquête, vos réponses sont précieuses pour la poursuite du travail.

C.Javier

Thème 1 Le rôle de responsable du service de vie scolaire

(À compléter le cas échéant, il n'est pas utile de revenir sur ce que vous avez déjà dit)

Que signifie pour vous « être responsable du service vie scolaire » ?

45. Rappeler ici les 3 mots que vous avez donnés, pour définir cette fonction

Organisation, réflexion, régulation

46. Pourquoi ces mots ?

Chef du service vie scolaire, le CPE doit être capable d'organiser le travail de son équipe et de veiller à son bon fonctionnement. Il doit veiller perpétuellement à faire un travail de réflexion sur ses pratiques afin de garantir le bon fonctionnement du service.

De par sa position stratégique au sein de la communauté éducative, le CPE joue un rôle important de régulation entre les différents acteurs afin de coordonner au mieux les actions mises en place pour la réussite des élèves dans le cadre du projet d'établissement.

47. Pourquoi dans cet ordre ?

Après la mise en place d'une stratégie d'actions, en lien avec le projet de vie scolaire, on procède à l'organisation de ses actions, à leur évaluation et on recherche les améliorations possibles. Vient ensuite la phase de communication, d'accompagnement et de liaison avec les différents acteurs, afin de garantir une action cohérente.

48. Quelles activités concrètes mettez-vous en œuvre pour assurer cette mission ?

49. Ce qui vous paraît intéressant dans cette mission ? quelles sont, pour vous, les dimensions les plus importantes de cette mission ?

Agir pour toujours avoir un service Vie scolaire « à la hauteur », efficace, sûr, et au plus près des élèves. Arriver à gagner l'adhésion de son équipe autour du projet de Vie scolaire, celle des autres membres de l'équipe éducative, et toujours veiller à la cohésion des équipes.

50. Ce qui est complexe dans cette mission ? Et pour un débutant ?

Comprendre la place stratégique d'une vie scolaire dans un établissement, accepter la stature d'un CPE, se positionner comme un chef de service responsable et performant vis-à-vis des autres membres de la communauté éducative.

51. Ce qui vous paraît important à transmettre aux CPES concernant cette mission ?

La prise de confiance en soi, accepter la posture, profiter de l'année de stage pour répondre à tous les questionnements, solliciter au maximum son tuteur établissement, sans avoir peur de l'envahir...et se jeter dans le bain sans avoir peur de se tromper ou d'être jugé, car cette année de stage doit servir à s'essayer !

Thème 2 : L'appropriation du dispositif

Perception de l'intérêt et de la pertinence du dispositif

52. Ce que vous avez trouvé intéressant et pertinent dans ce dispositif ? Pourquoi ?

- Observer le stagiaire en situation de travail, analyser et débriefier !
- Permettre au stagiaire d'observer son tuteur en situation de travail, analyser et débriefier !
- Pour le tuteur, réfléchir sur ses pratiques, échanger avec le stagiaire, avoir un regard neuf, pertinent... et parfois se remettre en question.

- S'obliger à fixer des séquences d'observation en situation de travail...et pouvoir choisir, selon la compétence à évaluer, la situation de travail à observer.

53. L'élément, ou les éléments, qui vous ont semblé les plus importants ? Pourquoi ?

Prendre le temps d'analyser une situation de travail, et être capable, aussi bien pour l'apprenant que pour le tuteur, d'explicitier ses positionnements sur un instant T.

54. Quels sont les moments qui vous ont paru les plus importants ? Pourquoi ?

Les formations avec les tuteurs ESPE, qui nous ont permis de nous éclairer sur l'exercice d'observation d'une situation de travail et sur nos capacités à pouvoir évaluer une compétence dans diverses circonstances.

Les situations problèmes rencontrées

55. Au cours de la mise en œuvre de ce dispositif, qu'est-ce qui vous a gêné, quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

La présence de la caméra lors des entretiens avec les A.E.D aurait pu dénaturer l'échange et freiner la libération de la parole.

56. Comment avez-vous réagi à ces difficultés ?

En abordant le plus naturellement possible l'exercice et en instaurant un climat de confiance avec la stagiaire et les A.E.D.

57. Qu'est-ce qui vous a aidé ou a été facilitant pour vous dans la mise en œuvre du dispositif ?

Après réflexion, on prend conscience de la multiplicité des situations de travail à exploiter avec un stagiaire.

Les transformations, les inventions

58. Quelles adaptations ou modifications du dispositif avez-vous réalisées ?

Solliciter plus régulièrement et plus naturellement le stagiaire à venir observer son tuteur ...comme un stagiaire en observation, y compris lorsqu'ils sont collègues dans le même établissement.

59. Quelles évolutions du dispositif proposeriez-vous ?

Permettre aux stagiaires de commencer à R-1, pour se plonger dans les coulisses d'une préparation de rentrée, ce qui permettrait de mieux digérer la semaine complète de la rentrée qu'ils passent en établissement...et leur éviter d'avoir la tête sous l'eau, avec l'impression d'être inutiles ou inefficaces, par méconnaissance des mécanismes.

Thème 3 : Le déplacement dans les pratiques tutorales

60. En quoi la participation à ce dispositif, vous a-t-elle amenée, ou pas, à modifier vos pratiques tutorales ?

En ayant participé à ce dispositif, on se sent plus impliqué dans notre rôle de tuteur, car on se rend compte que le stagiaire a vraiment besoin d'être stimulé, et plutôt que d'attendre de voir si il est efficace sur telle ou telle situation, c'est à nous de faire en sorte de le confronter à des situations apprenantes pour lui, soit en tant qu'acteur, soit en tant que spectateur, mais lorsque l'on a un stagiaire, on ne peut pas se limiter à partager simplement son travail et ses tâches avec lui et le considérer comme un simple «collègue».

61. Concernant l'accompagnement du CPES sur la régulation de l'équipe de vie scolaire, comment avez-vous procédé les années antérieures ?

Jusqu'à présent, les réunions avec l'équipe pouvaient se faire de façon routinière, sous forme de constats/bilans de fonctionnement, avec comme principal intérêt le soucis de voir si le service répond aux attentes, si les AED trouvent leurs place dans l'équipe et si ils sont à l'aise dans leur fonction.

62. Ce que vous pensez avoir fait différemment cette année ? Quels outils produits ?

Avec la présence d'un stagiaire, les réunions de régulations nous obligent, en tant que tuteurs, à construire ses réunions de façon à ce que le stagiaire puisse bien

comprendre l'enjeu de la gestion d'une équipe, de sa conception, avec la 1^{ère} étape du recrutement, à sa gestion en tant que chef de service et à son suivi tout au long de l'année, pour veiller à ce que cette équipe face preuve d'unité dans le fonctionnement du service.

De ce fait, les grilles d'entretiens A.E.D ont été reprises et modifiées afin d'apporter aux stagiaires une meilleure lisibilité sur les critères de recrutement et d'évaluation.

63. Qu'est-ce que ces changements ont amené pour vous et pour les CPES ?

La régulation d'une équipe Vie scolaire permet de se rendre compte des qualités du service mais aussi de ses dysfonctionnements, ainsi que de la difficulté à gérer des personnalités très hétérogènes et de les rassembler autour d'un projet commun. Ainsi, on essaie de se projeter sur la constitution de nos futures équipes d'A.E.D et on peut réfléchir à des réajustements dans le fonctionnement du groupe.

64. Si demain, vous étiez à nouveau tuteur... quels seraient les éléments de cette démarche que vous envisageriez de réinvestir ?

La participation à la recherche-intervention :

65. Qu'avez-vous pensé de cette expérience de participation à une recherche-intervention, depuis l'élaboration du dispositif, jusqu'à sa mise en œuvre, et qu'en retenez-vous ?

C'est une expérience très enrichissante dans une carrière, car on participe au positionnement de nos futurs collègues dans la prise de leur fonction.

Se dire que l'on a réfléchi à la manière de rendre cette année de stage réellement apprenante pour le stagiaire est quelque chose de gratifiant et de responsabilisant.

Expression libre : si vous souhaitez ajouter quelque chose sur votre expérience de participation à ce projet de recherche, vous pouvez le noter ici.