UNIVERSITÉ DE LA REUNION

ÉCOLE DOCTORALE INTERDISCIPLINAIRE
Lettres et Sciences Humaines

THESE DE DOCTORAT

Présentée par

Monsieur Thierry IMIDI-MAVOUBAA

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LA REUNION

Discipline : Sciences de l'Education

L'identité professionnelle du Conseiller Principal d'Éducation Au croisement du social et de l'éducatif

Sous la direction de Monsieur le Professeur Michel LATCHOUMANIN

Thèse présentée et soutenue à L'Université de La Réunion le 16 novembre 2010 devant le jury composé de :

Monsieur le Professeur René SQUARZONI	Président
Monsieur le Professeur Yannick COURBOIS	Rapporteur
Monsieur le Professeur Jean louis PAOUR	Rapporteur
Monsieur le Professeur Michel LATCHOUMANIN	Directeur de thèse

Centre Interdisciplinaire de Recherches sur la Construction Identitaire
Campus Universitaire du Moufia - 15 Avenue René Cassin – BP 7151- 97715 – Saint - Denis Cedex 9.

A mon père, Simon Imidi-Mavoubaa décédé pendant que j'avais entrepris de reprendre mes études et faisais mon premier pas dans la recherche

A ma mère, Ghislaine Toulcanon Imidi-Mavoubaa, qui malgré sa maladie, m'encourage beaucoup dans ma démarche.

Remerciements

Le chemin qui m'a conduit jusqu'à l'écriture finale de ce travail fut marqué par des temps de solitude mais aussi par des moments intenses, de riches rencontres.

Ma gratitude va à Monsieur le Professeur Michel Latchoumanin mon directeur de thèse pour l'aide compétente et efficiente qu'il m'a apportée, pour sa patience et son encouragement dont l'orientation et les conseils ont été déterminants pour réussir dans ma démarche de recherche. Son oeil critique m'a été très précieux pour structurer le travail et pour améliorer la qualité des différentes sections.

Je remercie tous les membres de mon jury, c'est-à-dire Messieurs les Professeurs Yannick Courbois et Jean Louis Paour pour avoir accepté d'être rapporteurs de ma thèse et Monsieur le Professeur René Squarzoni, pour en avoir été le Président.

J'aimerais partager ma joie d'avoir achevé cette thèse avec Georges Le Meur Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université de Nantes, ainsi qu'à Yvette son épouse, des amis, qui m'ont fait bénéficier de leur expérience. Les pistes de travail et les suggestions qu'ils m'ont données m'ont éclairé et encouragé à continuer.

Je remercie particulièrement Christian Vitali, les Conseillers Principaux d'Education, chefs d'établissements, enseignants, formateurs d'IUFM qui m'ont fait l'amitié de s'intéresser à ma recherche et qui ont accepté de me rencontrer. Ils m'ont accueilli pour des temps de rencontres et d'échanges très riches. Une Pensée particulière à Mr Guy Bourau-Glisia un CPE exemplaire qui est décédé au moment où j'élaborai ma recherche.

Ma reconnaissance va également à ma compagne Audrey, pour sa patience et son aide précieuse. Je remercie Céline Maquiha et Olga Imidi-Mavoubaa qui ont accepté de corriger soigneusement ce travail et participer à cette recherche.

D'autres personnes m'ont encouragé à finir ce travail par des gestes d'amitié dont je suis reconnaissant. A titre d'exemple, je citerai Jean-Régis Ramassamy-Nadarassin, pour ses encouragements.

J'adresse enfin mes remerciements à tous ceux et celles qui ont contribué, de près ou de loin, à la poursuite de cette démarche intellectuelle, tout d'abord à ma famille à mes sœurs Patricia et Fabiola et à mon frère Jean-François et tous les autres qui se reconnaîtront et qui ont su me soutenir pendant les moments difficiles que j'ai pu avoir et me faire profiter de leur bonne humeur.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION 5

2. CADRE THEORIQUE 17

2.1 Contexte de la recherche 18

2.2 Lecture sociologique du cadre de la recherche 91

2.3 L'identité professionnelle des Conseiller Principaux d'Education en question 146

3. PROBLEMATIQUE 152

3.1 Une identité professionnelle peu stabilisée et toujours en question 157

3.2 Une identité à géométrie variable 158

3.3 Questions centrales 159

4. METHODOLOGIE 163

4.1 Choix et démarche méthodologiques 165

4.2 Population 166

4.3 Technique d'analyse 177

5. ANALYSES DES RESULTATS 181

5.1 Les réponses aux questionnaire 182

5.2 Analyse globale des entretiens 232

5.3 Synthèse des analyses 294

6. INTERPRETATIONS DES RESULTATS 304

6.1 Rappel de la problématique et du cadre théorique 306

6.2 Les Questions de recherche à la lumière des résultats 308

7. CONCLUSION 342

8. BIBLIOGRAPHIE 351

1. INTRODUCTION

Introduction

« L'apprentissage de la vie doit donner à la fois la conscience que la « vraie vie », pour prendre l'expression de Rimbaud, n'est pas tant dans les nécessités utilitaires auxquelles nul ne peut échapper, mais dans l'épanouissement de soi et la qualité poétique de l'existence, que vivre nécessite de chacun à la fois lucidité et compréhension, et plus largement la mobilisation de toutes les aptitudes humaines ».

Edgar Morin,

La tête bien faite, 1999, p. 59

Education, école et société

L'éducation est au fondement de toute société, elle représente l'un des canaux privilégiés de la cohésion sociale. Elle permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. L'objectif de l'éducation est non de donner à l'élève des connaissances toujours plus nombreuses, mais *« de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non seulement pendant l'enfance, mais pour la vie »* Durkheim (1890, p. 38). L'éducation est une *« mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ; ces moyens eux-mêmes »* (Robert). Pour Edgar Morin (1999, p. 71) *« l'éducation doit contribuer à l'auto-formation de la personne (apprendre et assumer la condition humaine, apprendre à vivre) et apprendre à devenir citoyen ».* L'école est l'institution sociale dans laquelle l'enfant passe le plus de temps, elle remplit des fonctions qui sont ludiques car elle est considérée comme un support de la vie sociale de l'enfant, elle permet le jeu. Elle a également une fonction sociale qui offre les principes de base de la vie en groupe. Aussi, elle a une fonction pédagogique dont l'instruction et la transmission du savoir. Elle possède par ailleurs une fonction éducative qui conduit l'enfant à respecter les règles et les lois qui régissent la société et enfin aujourd'hui, elle dispose d'une fonction psychologique car

l'école est un milieu de vie où l'enfant projette ses désirs et ses besoins affectifs. Comme le disait excellemment J.J. Rousseau dans L'Emile ou De l'éducation (livre premier 1762) *« Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grand, nous est donné par l'éducation »*. Pour Emile Durkheim (1992), l'éducation vise à introduire l'individu dans l'ordre social qu'il s'agit de renouveler et dont elle vise à perpétuer l'existence. La finalité de l'institution scolaire, s'attache à faire cohabiter les intérêts individuels avec les intérêts collectifs, pour former *« l'être social »*. En d'autres termes, l'intégration à la société et la spécialisation en fonction des destins sociaux de chacun, représentent les finalités de l'éducation en milieu scolaire. Celle-ci est *« l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physique, intellectuel et moral que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »* Durkheim (1992, p.51). Pour ce dernier, l'éducation aura à concilier l'existence d'une spécialisation (ou du point de vue individuel, de la nécessité d'un sentiment d'identité) et l'intégration à la société à travers le sentiment d'appartenance, et l'adhésion à des valeurs communes (ou à la conscience collective). L'élève est alors amené à devenir à la fois une personne, un citoyen et un travailleur. L'histoire du système scolaire note Aziz Jellab (2004, p 28) *« est indissociable de la place qui lui a été assignée, en particulier pour ce qui est de son rôle « intégrateur » à l'Etat-nation, avec comme discours de légitimation la valorisation d'une « culture universelle », censée extraire l'enfant et le futur citoyen des particularisme locaux, plus ou moins sous influences religieuses ».* La première finalité de l'enseignement selon Morin (1999, p. 24) a été formulée par Montaigne : *« mieux vaut une tête bien faite que pleine ».* Une tête bien pleine, c'est une tête où le savoir est accumulé, empilé, et ne dispose pas d'un principe de sélection et d'organisation qui lui donne sens. Une tête bien faite signifie de disposer des aptitudes à poser et traiter des problèmes, d'organiser et de relier les savoirs en leur donnant du sens. L'éducation doit selon Morin favoriser l'aptitude naturelle

de l'esprit à poser et résoudre les problèmes et « *corrélativement stimuler le plein emploi de l'intelligence générale* ».

Notre société demande à l'école de reconnaître l'individu, de donner à chacun les mêmes chances d'accès à la connaissance, les mêmes armes pour réussir sa vie, d'en faire un citoyen. L'école est indispensable, elle conditionne l'insertion sociale et professionnelle, participe à l'éveil des consciences, à la formation des personnalités, elle met l'enfant en contact avec des savoirs organisés. Lieu de vie, elle est l'instrument d'une intégration des individus dans une communauté de citoyens. Elle permet aux élèves de faire des apprentissages que requiert aujourd'hui la vie en société avec des hommes et des femmes, des citoyens et citoyennes capables de jouer un rôle actif et positif dans les processus généraux de l'évolution de nos sociétés. L'éducation des jeunes ne peut plus cependant se limiter à l'enseignement des matières académiques, quelles que soient l'importance et la nécessité de celles-ci : l'école ne peut plus aujourd'hui, n'être que le lieu où se transmet uniquement le Savoir en laissant à d'autres instances (familles, groupes religieux, partis politiques…) le soin de compléter l'éducation du citoyen du 21ème siècle. Car comme le note E. Morin (1999), un citoyen, dans une démocratie, se définit par sa solidarité et sa responsabilité à l'égard de sa patrie.

Aussi, l'entrée en force au sein des établissements des problèmes de société et les nouveaux centres d'intérêts des jeunes, modifient les relations d'un nombre croissant d'entre eux aux savoirs et à la loi et conduisent à reconsidérer les modalités d'une action éducative qui concerne tous les personnels de l'école.

Les professeurs et les autres partenaires de l'action éducative (documentalistes, conseillers d'orientation psychologue, assistant(es) sociales, médecins, infirmières, personnels divers de l'établissement) font le travail pour lequel ils ont acquis des compétences et auquel ils ont été préparés.

Ainsi, parmi les différents professionnels exerçant au sein des établissements scolaires du secondaire, il existe un intervenant dont la fonction est souvent mal connue du public. Ce professionnel qui n'est ni enseignant, ni personnel de direction, est décrit par Alain Bouvier (1999) comme un acteur essentiel de la « vie scolaire »

dont le rôle se situe au carrefour du pédagogique, de l'éducatif, de l'administratif, de l'organisationnel, du contrôle, de l'animation, de l'écoute. Adulte-relais d'un quotidien scolaire très multiforme, il doit faire preuve de réelles facultés d'adaptation aux changements de la société, aux nouveaux publics, aux demandes des jeunes, de leur famille, mais aussi de l'administration. L'évolution de sa fonction est le plus souvent des réponses aux attentes du terrain. Sa mission englobe l'ensemble des interventions concourant au développement et à la socialisation de l'individu, qu'elles concernent la transmission des savoirs fondamentaux ou l'apprentissage de la vie sociale et de la citoyenneté. Ce professionnel de l'éducation nationale, occupe le poste de conseiller principal d'éducation (dit encore CPE).

Une fonction sensible et réactive aux changements sociétaux

Nul autre métier que celui de CPE, au sein de la communauté éducative, ne semble avoir été aussi sensible et réactif aux processus qui ont affecté le monde social et tout particulièrement le monde scolaire. Cette fonction est par ailleurs une particularité française, elle résulte de la volonté d'une catégorie d'acteurs du système éducatif, de conserver une dimension spécifiquement éducative dans les établissements scolaires du secondaire, restés par ailleurs très traditionnels dans la conception de l'enseignement. Nous verrons que dans l'histoire de l'éducation la fonction de CPE est d'apparition récente. Ancêtre du Surveillant Général du 19ème siècle qui était chargé *« de surveiller que la loi était bien appliquée »,* le corps des CPE est créé depuis une trentaine d'année après *« la grande crise anti-autoritaire »* de mai 1968 et *«est chargé de construire la loi avec les élèves »*. Au Surveillant Général, cerbère de l'ordre disciplinaire du lycée impérial napoléonien se substitue le CPE qui exerce désormais sa mission au service des élèves dans de multiples directions. Cet acteur se trouve au cœur même du fonctionnement des établissements scolaires qui accueillent des adolescents pour leur apprendre les valeurs de La République et les connaissances nécessaires à leur insertion dans la société : celle du *« mieux vivre ensemble ».* C'est pourquoi, dans

ces établissements, plusieurs acteurs vont œuvrer pour aider ces élèves, à l'exemple souligne Philippe Meirieu, du CPE, acteur essentiel de la vie de l'école.

La démocratisation et la massification de l'enseignement dans la deuxième partie du 20ème siècle, le développement de l'enseignement technique public ont contribué aux changements survenus dans les établissements. En effet, après *« la grande crise anti-autoritaire »* de mai 1968, la conception disciplinaire centrée sur l'ordre et le contrôle qui correspondait à l'essentiel des responsabilités va laisser progressivement place à la notion éducative (Prost, 1981). Sous la pression conjuguée des évolutions de l'école et des conceptions éducatives, des mouvements de 1968 et de l'action des personnels qu'en 1970 est créé le corps de CE et CPE (les CPE exerçaient en lycée, les CE en collège et LP). Ce dernier corps disparaît progressivement à partir des années 90. Les CPE exercent aujourd'hui dans les établissements scolaires publics du secondaire. Le concept de surveillant général est « métamorphosé », *« cette reconnaissance de son rôle et de sa place dans l'établissement scolaire est accueillie avec joie et espoir par la catégorie qui a, dans sa majorité, déjà anticipé l'évolution. Le nouveau nom (qui comporte le terme « éducation ») est ressenti comme un bon vecteur d'accès à une nouvelle identité professionnelle »* (Rémy, Serazin, VitaliI, 2000, P.51).

Le CPE joue un rôle de médiateur des relations des élèves à l'établissement. Il se trouve ainsi directement confronté aux besoins qu'expriment les élèves de donner plus de sens à leur expérience scolaire, de mieux relier leurs apprentissages scolaires à leur projet de vie (F.Dubet, 1991).

Les années 1990 et début 2000 ont aggravé la crise économique et l'accélération de la paupérisation. On assiste alors à l'arrivée massive dans les établissements de publics nouveaux qui n'attendent plus grand chose de l'Institution scolaire et qui n'en connaissent pas forcément toutes les règles implicites de fonctionnement. Le thème de *« la violence à l'école »* occupe le devant de la scène. Au travers de l'application d'un ensemble de circulaires, un nouveau champ d'intervention pour le CPE fait irruption, celui de l'éducation à la citoyenneté.

Diversité des conditions d'exercice du métier

Nombreux sont les auteurs qui soulignent le danger d'une fonction *« fourre tout », «sorte de bonne à tout faire, prête à répondre à la première sollicitation»* (C. Vitali, 1997, P.9). Le CPE éprouve en effet certaines difficultés à articuler l'ensemble des dimensions qui se superposent dans le champ de la vie scolaire. Pour Robert Ballion (1996) spécialiste des questions d'éducation, le foisonnement des tâches quotidiennes, serait susceptible d'invalider la crédibilité professionnelle des CPE, car la multiplicité des tâches qu'il doit prendre en charge est la première raison de la difficulté à donner une identité professionnelle bien définie à ceux qui exercent ce métier. Il souligne par ailleurs l'inconfort de la position des CPE, dû au déficit de lisibilité de la fonction. De même, il précise que les CPE vont être plus sensibles aux tensions liées à la position interstitielle qui est la leur, entre les deux fonctions clairement établies, aussi bien au niveau des tâches que des statuts, que sont les fonctions de direction d'une part, et celles d'enseignement d'autre part . Il expose la situation de dépendance dans laquelle se trouvent les CPE, et les pressions qui s'exercent de ce fait sur ces acteurs. Bien qu'il occupe une place importante au sein des collèges et lycées, l'identité professionnelle du CPE est souvent mal comprise de nombre de ses partenaires. Il semble osciller entre des fonctions qui peuvent paraître éparses : *« […] pour les uns, pur animateur, pour les autres, pur administratif pour d'autres encore, personnel hybride concerné à la fois par l'organisation, l'animation, le contrôle et l'évaluation »* constate C. Vitali (1993). La fonction de ces professionnels est difficile à cerner ; leur identité peu stabilisée; leurs missions sans doute insuffisamment définies ; leurs conditions d'exercice du métier sensiblement différentes suivant le type d'établissement, voire le type de relation nouée avec les autres professionnels de la communauté éducative et tout particulièrement le chef d'établissement ; leurs pratiques confrontées à un constant renouvellement. Des textes réglementaires certes, existent mais ces derniers demeurent peu prescriptifs. Celui de la circulaire de 1982, par exemple, se contente de délimiter trois principaux domaines de compétences : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative.

De surcroît, on peut constater que des figures comme celles de l'animateur, de l'éducateur, de l'organisateur ou encore du médiateur (en un sens sans doute qui mérite d'être précisé) semblent de plus en plus s'affirmer sans pour autant effacer la mission disciplinaire héritée des surveillants généraux.

D'ailleurs, J.G. Lebeaule souligne dans l'éditorial de L'ANCPE (N°159, 2006, P. 3), ce dernier écrit : *« Quel étrange métier que CPE : selon l'angle d'où on le regarde, là où l'on se situe, il offre une image totalement inversée : métier méconnu, voire inconnu pour ceux qui le voient de loin, ou métier incontournable pour ceux qui le côtoient et qui le vivent quotidiennement, il démontre dans le même temps sa fragilité et sa solidarité »* . Aussi Francis Desveronnières (2006, P. 5) souligne que *« les CPE sont aujourd'hui plus que jamais soucieux de donner un sens à leur action, de construire et d'affirmer leur identité professionnelle et leur spécificité, entre d'une part les personnels de direction et d'enseignement, et d'autre part les élèves, les familles, et les autres membres de la communauté éducatives ».*

Une identité professionnelle en question

La reconnaissance identitaire de la fonction de CPE reste une interrogation, d'ailleurs, J.P. Falcy (2000) souligne que l' «*on sait ce qu'est un professeur, les professeurs savent ce qu'ils sont. On sait ce qu'est un chef d'établissement, les chefs d'établissement le savent aussi. On pourrait décliner ceci avec les autres professions qui vivent dans les établissements scolaires, personnels administratifs, infirmières, documentalistes, Mi/Se, etc....La fonction du CPE est plus difficile à cerner. Le CPE, est même, dit-on, " en quête d'identité "... »*

La littérature, abondante sur les sujets d'éducation en général et le métier d'enseignant ou de chef d'établissement en particulier, semble faire l'impasse sur celui de conseiller principal d'éducation. Les quelques travaux existant sur la profession décrivent les fonctions ou tendent à éclairer la « vie scolaire la Direction de l'Evaluation et de la Prospective a diffusé en juillet 1996 dans le n°72 des Dossiers d'Education et Formation, une *« étude sur la fonction de conseiller*

d'éducation et de conseiller principal d'éducation ». Moins d'une dizaine d'ouvrages, très souvent rédigés par des CPE abordent également les fonctions et le cadre d'exercice du métier. A ces ouvrages, il faut rajouter la revue pluriannuelle « conseiller d'éducation » à destination de la profession, ainsi que quelque articles disséminés dans diverses revues. Il n'est pas un de ces ouvrages qui n'aborde la délicate question de l'identité professionnelle des CPE. C'est pourquoi, que nous avons choisi d'orienter notre étude vers l'identité professionnelle de ce professionnel. Aussi, Dans son rapport de 1992, C. Caré note que « *le corps des CPE est en voie de stabilisation en terme « d'identité propre » dans laquelle « identité propre » n'est nullement en relation synonymique avec « identité claire » puisqu'il serait périlleux de circonscrire avec une parfaite exactitude les champs d'activité spécifiques du CPE et plus encore d'en dresser une taxinomie ».* Pour C. Caré (1997), le métier de CPE est toujours tiré sur sa circonférence, et même sur ses marges, en risque permanent d'être tiré hors de son centre, sa légitimité fondatrice se trouve éparpillée en une infinité de pratiques disparates. De plus le CPE éprouve certaines difficultés à articuler l'ensemble des dimensions qui se superposent dans le champ de la vie scolaire. Il doit articuler des dimensions souvent contradictoires.

Ajoutons à ces brouillements, un passage du discours du Ministre de l'éducation qui déclare en 2005 à propos de l'absentéisme scolaire : « *dans les lycées, on a des gens qui s'occupent de ça. Cela s'appelle des CPE, les conseillers pédagogiques d'éducation…* ». Cette déclaration a vexé plus d'un CPE et la profession a eu du mal à se remettre d'une définition aussi simplificatrice et humiliante de sa fonction. De plus en 2006, l'usage du sigle « CPE » a crée une certaine confusion, voire des vertiges dans les établissements scolaires, lorsque plus de trois millions de personnes dans toute la France ont manifesté dans les rues contre le CPE (Contrat Première Embauche).

Comme nous le voyons, ce métier est depuis longtemps, depuis sa création, au centre d'un questionnement. Notre recherche, est donc née d'une interrogation sur l'identité de ce professionnel qui est un peu à la marge entre les enseignants et les autres personnels du système éducatif.

Tous ces constats, soulèvent des interrogations:

- Qu'est-ce qu'un CPE ?
- En quoi se résume sa fonction ?
- Répond t-elle à un réel besoin dans le système éducatif?
- Existe-t-il vraiment un malaise chez les CPE, et si oui, de quelle nature est-il et à quoi correspond-il ?
- L'évolution de cette fonction est-elle inévitable à court terme, ainsi que certains l'affirment, et si oui, dans quelle direction ?
- Cette fonction est-elle d'ailleurs destinée à évoluer, ou éventuellement à disparaître ?

Nous nous posons la question de savoir comment le CPE élabore son identité professionnelle, comment il le vit dans l'établissement scolaire et qu'en est-il de sa reconnaissance dans le système éducatif ?
C'est donc à la question de l'identité professionnelle du CPE que s'attachera ce travail. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la manière dont s'effectue, localement, sa construction.
Bien que l'identité professionnelle de ce professionnel se place au cœur de notre étude, un regard plus attentif sur les finalités, l'objectif de l'institution scolaire nous permettra non pas de dresser un état des lieux, mais surtout d'établir l'évolution de l'école par rapport à la société et à la mise place ce « métier jeune» (créé en 1970). Métier qui depuis sa création évolue à une vitesse insoupçonnée. D'ailleurs aujourd'hui, les missions qui demeurent au cœur de sa fonction restent la prévention de la violence et le traitement des conduites à risques...

A propos de l'identité : complexité et jalon

S'il existe une problématique en sociologie dont les sujets de recherche semblent inépuisables, c'est bien du travail qu'il s'agit. Particulièrement en ce début de siècle, l'ensemble des transformations économiques et sociales nous oblige à repenser certains

postulats touchant la place du travail dans la vie, sa valeur structurante et son importance quant à l'identité sociale de chacun.

Cependant, l'identité constitue un champ important de la recherche contemporaine : identité individuelle, appartenance familiale, professionnelle, sportive ou religieuse, mais aussi identité collective, culturelle ou politique.

Ce terme a été d'abord conceptualisée et étudiée en psychologie, principalement en psychologie sociale. Par ailleurs la sociologie et l'anthropologie utilisent depuis longtemps le concept d'identité culturelle, forgé dans la tradition américaine. Pour E. M. Lipiansky (1997, P.6), *« La conscience de notre propre identité est une donnée première de notre rapport à l'existence et au monde. C'est aussi un phénomène dynamique qui évolue tout au long de la vie ».* De même, dans son approche sociologique de l'identité, C. Dubar (1992) propose une définition de l'identité sociale et professionnelle, heuristiquement riche au regard de la situation de ces acteurs. Il fait référence à deux processus identitaires hétérogènes : l'identité pour autrui (appelée identité virtuelle) et l'identité pour soi (appelée identité réelle). Le premier concerne l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu. Le second processus concerne l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. C'est au moyen d'une interaction entre ces deux processus que va s'opérer l'identité professionnelle. Selon G. Mead (1968 p. 171), *« l'individu est ce qu'il est dans la mesure où il est membre d'une communauté, et la matière première d'où cet individu tire son origine ne deviendrait pas un soi sans sa relation aux autres membres de la communautés »*, aussi, d'après J. Ion (2000), l'identité professionnelle *« c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unité interne d'une part, et de reconnaissance externe d'autre part. D'autres matériaux que les modèles professionnels participent à la construction de ces identités : car si ces dernières supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans les similitudes d'accès au métier, se forgent dans le creuset des institutions de formation, et se nourrissent de la culture du métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentation collective »* (op. cit. p. 86). Ces

derniers, montrent l'importance du lien entre l'activité individuelle et l'environnement, dans la dimension sociale de la construction identitaire. Cette approche nous permet d'indiquer que l'environnement c'est-à-dire la communauté éducative joue un rôle déterminant dans l'identité professionnelle des CPE. Par conséquent, nous nous attacherons à repérer, dans notre travail les différents éléments qui constituent l'environnement du CPE et qui participent à la construction de son identité professionnelle.

Nous aborderons également la question de la formation qui a un rôle essentiel dans la construction identitaire.

Ce travail sera introduite par une réflexion sur le sujet lui-même mais aussi les phénomènes environnementaux qui agissent sur la construction de son identité.

La première partie, composée de trois chapitres, présente l'évolution historique et juridique du contexte dans lequel évoluent les CPE.

Compte tenu de la problématique que nous souhaitons dégager, nos approches théoriques vont se situer dans le champ de la sociologie des professions et du travail, de la sociologie de l'éducation, et de la sociologie des organisations. Nous nous consacrerons à divers courants d'analyses de la construction de l'identité, personnelle, sociale, et professionnelle. Nous y ajoutons une approche des politiques éducatives qui nous le verrons, joue un rôle fondamental dans l'identité professionnelle.

1. CADRE THEORIQUE

1.1. Contexte de la recherche

« Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde ».

Hannah Arendt,
La crise de l'éducation, 1961

L'exploration historique des origines de la fonction de CPE et de son évolution constitue une partie importante et longue de cette thèse. En effet, les conditions de la naissance du CPE, le rôle qu'ont joué dans cette naissance les différents acteurs du système et les positions qu'ils ont affirmées à cette occasion, le contexte politique et social dans lequel elle s'est produite, ainsi que les différentes étapes qui en ont jalonné l'évolution, constituent des éléments précieux qui éclairent très largement la situation actuelle de la fonction et les interrogations qu'elle suscite notamment sur leur identité professionnelle.

Cette partie est consacrée dans un premier chapitre à l'exploration du système éducatif. Les acteurs qui font l'objet de notre étude évoluent tous dans un même contexte institutionnel : l'Education National. Pour mieux comprendre le sens de la fonction et du rôle des CPE, il nous a paru nécessaire de situer dans un cadre temporel et spatial, le système éducatif français dans lequel évoluent ces professionnels, et de brièvement retracer les lignes de l'histoire et de l'évolution de cet « institution centrale de notre société » pour reprendre l'expression d' Ivan Illich (1971).

L'exploration historique des CPE est au cœur du deuxième chapitre du contexte de cette recherche. C'est-à-dire sur l'histoire et l'évolution des CPE, fondée sur les textes réglementaires, et les analyses de divers auteurs, essentiellement sociologues et

historiens de l'éducation, qui éclairent les circonstances dans lesquelles la fonction a pris naissance et forme.

2.1.1 Le système éducatif français et le Conseiller Principal d'Education

« Je veux lui apprendre à vivre. »
Rousseau, Emile

« Pour comprendre un système éducatif, il faut non seulement acquérir une vue précise de son fonctionnement mais aussi et surtout découvrir les codes culturels qui le sous-tendent. Ces codes toujours logiques et originaux déterminent en effet les attitudes et les représentations, influencent les comportements et donnent leur sens à l'organisation et à l'action de l'institution. »
C. Camilleri cité par V. Landsher, 1992, p.665

2.1.1.1 Le système éducatif

« Une expression courante et d'emploi généralisé, « système éducatif » est, tant en fait et plus encore en droit, d'introduction récente dans la langue de l'éducation, sauf si l'on accepte un emploi sous la plume d'Emile Durkheim au sens de « sommes de pratiques éducative », dans le Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson de 1882 à 1887 ».

« Un système scolaire, quel qu'il soit, est formé de deux sortes d'éléments. Il y a d'une part, tout un ensemble d'arrangements définis et stables, de méthodes établies, en un mot d'institutions, car il y a des institutions pédagogiques comme il y a des institutions juridiques, religieuses ou politiques. Mais en même temps, à l'intérieur de la machine ainsi constituée, il y a des idées qui travaillent et qui la sollicitent à changer […]. Sous

cette vie fixée, consolidée, il y a une vie en mouvement qui, pour être plus être plus cachée, n'est point négligeable. Sous le passé qui dure, il y a toujours du nouveau qui se fait et qui tend à être. Vis-à-vis de ces 2 aspects de la réalité scolaire, quelle sera notre attitude ? » E. Durkheim (1922, p.127)

Pour Claude Lelièvre et Christian Nique (1990), « *c'est en réalité un ensemble d'institutions et d'agents qui définissent les connaissances à faire acquérir par la population, qui les répartissent entre les publics scolaires, qui organisent leur transmission, qui la mettent en œuvre et qui en certifient l'acquisition »* (op. cit. p.432).

Pour fonctionner, le système éducatif comporte de nombreuses cellules (politiques, administratives, pédagogiques, d'animation, d'évaluation, de prospective…). La *« cellule de base »* du système éducatif est la classe, le maître et ses élèves. Le maître qui transmet des connaissances à des élèves qui les reçoivent. C'est cette *« cellule de base »* qui est au cœur du système éducatif. C'est autour d'elle, pour elle, en fonction d'elle, que le reste du dispositif scolaire est institué et fonctionne.

2.1.1.2 Les grandes mutations du système éducatif français

2.1.1.2.1 Le système éducatif, l'éducation : une histoire

L'éducation est avant tout, une transmission de savoir, souligne G. Berger (1962), pour cet auteur, l'école est une expression privilégiée de la société qui lui confie le soin de transmettre aux enfants des valeurs culturelles, morales, sociales, qu'elle juge indispensables à la formation d'un adulte et à son intégration dans son milieu.

Pour E. Durkheim, « *l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait mais tel que la société veut qu'il soit* » (1992, p. 90), pour ce dernier, trois grands principes est au cœur de la croyance dans l'éducation comme force de progrès et d'intégration sociale d'une part, l'école socialise à une culture universelle d'autre part cette socialisation est indispensable à la formation d'un sujet autonome et enfin la hiérarchie scolaire est conforme aux besoins de la société.

2.1.1.2.2 Une histoire

De la réorganisation consulaire à nos jours, trois grandes périodes s'imposent : des années 1800 à l'arrivée de Jules Ferry au ministère de l'Instruction publique en 1879. Puis le siècle de Jules Ferry, quatre-vingt années où s'impose et s'affirme l'école de la République, et enfin avec l'enseignement secondaire de masse dans les années 1960, s'ouvre la troisième période : « *temps de turbulences, de changement d'échelle, où les disciplines et les méthodes, le statut social des maîtres, l'influence de l'institution scolaire elle-même sont remis en question »* (P. Albertini, 1998 p.3).

Deux types d'établissements d'enseignement sont juxtaposés dans la France du XIXe siècle : les écoles primaires où vont, plus ou moins longtemps, les enfants du peuple, et les établissements secondaires, beaucoup plus rares, où sont formés les fils de notables.

La filière secondaire, héritière du réseau des collèges d'Ancien Régime (1800-1879), est très organisée et centralisée par la politique universitaire napoléonienne. Durant cette période, l'école donnait à tous les jeunes surtout une éducation religieuse avec une alphabétisation sommaire et une formation professionnelle limitée à la pratique pour les enfants du peuple. L'accès à la culture savante était réservé à la bourgeoisie. A l'époque, l'éducation était surtout faite par la famille ou l'Eglise.

2.1.1.2.3 Le réseau des lycées et collèges

Le système éducatif français est organisé du début du XIXe siècle jusqu'au milieu du XXe siècle en deux réseaux : le réseau primaire professionnel et le réseau secondaire supérieur.

Le premier, qui concerne l'enseignement accordé aux élèves de six à douze ans est, tout au long du XIXe siècle, l'enjeu de conflits entre l'Eglise et l'Etat, conflits perceptibles à la lecture des lois promulguées : loi Falloux en 1850 instaurant le contrôle de l'Eglise sur l'école primaire, les lois de Jules Ferry 1881-1886 mettant en place l'école primaire laïque, gratuite, publique et obligatoire.

Le second a été structuré au sortir de la Révolution française par Napoléon 1er qui a créé les lycées, les rectorats et le baccalauréat.

Pendant de longues années, ce réseau scolarise une minorité d'élèves destinés à reproduire le même pourcentage de diplômés : 1% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat en 1880 ; 2.7% en 1936.

2.1.1.3 Le développement de la scolarisation

La scolarisation des jeunes Français dans le système éducatif s'est faite en plusieurs étapes**.**

2.1.1.3.1 La scolarisation des six-douze ans : 1880-1920

Les lois Jules Ferry, à la fin du XIXe siècle, ont mis en place une école primaire laïque, publique, gratuite et obligatoire et un diplôme de fin d'études, le certificat d'études primaires.

La mise en œuvre, en France métropolitaine, a pris une quarantaine d'années et s'est terminée au moment de la Première Guerre mondiale. Au milieu des années vingt, la scolarisation est à peu près acquise en France métropolitaine ; pour toute la classe d'âge des six-douze ans, 50% réussissait le certificat d'études.

L'école de Jules Ferry fonctionnera sur la base de nombreux consensus. Les rapports sociaux étaient conflictuels avec d'une part, la bourgeoisie républicaine, le parti monarchiste et clérical et d'autre part les conservateurs et la classe ouvrière. Ces contradictions, induites par les rapports sociaux, traverseront la forme éducative et toutes les instances éducatives. Pour Pierre Albertini (1998) *« l'instruction scolaire se situe alors au cœur de l'identité française : l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire, résume à elle seule une sorte d'idéal français d'acculturation complète* » (op. cit. p.61).

De Jules Ferry aux années 1960, l'enseignement primaire français n'a pas connu de modifications fondamentales : les effectifs ne peuvent plus guère progresser (la proportion d'illettrés se maintient autour de 4%).

Après l'école de Jules Ferry, qui représentait la cohérence sociale et institutionnelle, nous passons par une phase transitoire de 1920 à 1960, où la prise de conscience de l'après-guerre nous oriente vers un besoin de formation, d'instruction primaire qui sera la base d'un développement économique certain avec une meilleure insertion sur le monde du marché du travail.

En effet, vers les années 1930, apparaît la nécessité de mieux former les jeunes pour soutenir la modernisation industrielle et réduire le chômage.

Après 1945, c'est la phase de reconstruction. Le gouvernement pense que l'essor économique oblige à mieux former les jeunes. C'est à cette époque que le système scolaire s'adresse à un public plus large et assume des fonctions éducatives plus importantes au détriment d'autres instances. Cette ouverture est lente mais réelle avec comme réforme démocratique, la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans dans une école « unique ».

2.1.1.3.2 La scolarisation des douze-seize ans : 1960-1980

Des réformes avaient été mises en œuvre pour prolonger la scolarité des jeunes :

- La réforme Jean Zay qui prolonge scolarité obligatoire jusqu'à quatorze ans en 1937 ;
- Le plan Langevin-Wallon prévoyant la scolarité jusqu'à dix-huit ans, en 1947 (mais jamais mis en application).
- En 1959, la réforme Berthoin prolonge la scolarité à seize ans ;
- En 1963, la réforme Fouchet lance la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) avec trois filières :
    - Classique et moderne et moderne dit « longue » ;
    - Moderne « courte » ;
    - « transition » qui se termine par les classes « pratiques ».

Le palier d'orientation décisif est la fin de la classe de 5ème à partir duquel un nombre important d'élèves est orienté vers les collèges d'enseignement technique (CET) pour préparer un certificat d'aptitude professionnelle (CAP). En 1970 près de 300 000 élèves sortent du système éducatif sans aucune qualification.

Dans la deuxième moitié de la décennie 1970, la crise économique touche la société française de plein fouet. On constate l'existence d'un divorce croissant entre le niveau de formation et l'insertion professionnelle, le développement du chômage et la précarisation de l'emploi des jeunes.

Nous verrons ultérieurement que dans la tourmente des événements de mai 1968 le surveillant général disparaît et qu'en 1970, est crée le corps de Conseiller d'Education. Les CE se voient confier une mission exceptionnelle : animer et faire communiquer. Ils doivent pleinement assumer leur rôle d'animation.

En 1975, la réforme Haby modifie le système éducatif et, notamment, crée le « collège unique ». Celui-ci s'organise en deux cycles : sixième-cinquième, quatrième-troisième. On peut être élève, de la sixième à la troisième, dans trois types d'établissements différents (lycées, CES, CEG).

Cette scolarisation massive des douze-seize ans en collège entraîne la nécessité de construire rapidement un grand nombre d'établissements. De 1965 à 1975, 2 354 collèges seront construits : « un collège par jour », déclara le président Georges Pompidou.

2.1.1.3.3 La scolarisation des seize-dix-neuf ans : 1980-1995

Entre 1960 et 1970, le nombre de lauréats au baccalauréat s'est considérablement développé : 59 000 en 1960 ; 139 000 en 1970 (P. Albertini 1998, p. 147) mais l'explosion du nombre d'élèves scolarisés au niveau du baccalauréat va passer de 35% à 70%.

En 1996, 92,4 % d'une génération atteint un niveau V (niveau d'un CAP ou du BEP après la 3ème). Le baccalauréat se diversifie avec la création du baccalauréat technologique (1969), professionnel (1986) et est réussi par 63% de la classe d'âge en 1995 contre 24% en 1975.

2.1.1.4 Une mutation très rapide

En quelques dizaines d'années, la durée d'études s'est accrue et le niveau scolaire s'est élevé. Selon l'étude de l'INSEE, (*France, Portrait social 1998-1999)*, pour les générations nées entre 1900 et 1935, l'âge moyen de fin d'études est de quatorze ans. Pour les générations nées à la fin des années soixante-dix, l'âge moyen est passé à plus de vingt et un ans.

Le diplôme, centre de gravité du système, obtenu par la moitié de la classe d'âge, s'est déplacé de manière importante :

- 1960, certificat d'études primaires (supprimé en 1989),
- 1975, brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC) devenu depuis brevet des collèges,
- 1990, le baccalauréat,
- 1998, le niveau bac + 2.

Ces mutations ne sont pas sans poser de multiples questions à la société française concernant l'adéquation diplôme-emploi, l'âge de l'entrée des jeunes dans la vie active…

2.1.1.4.1 La stabilisation

Après un développement quantitatif soutenu, le système éducatif connaît, en cette fin de XXe siècle, une certaine stagnation.

L'accès au minimum de qualification (CAP, BEP, classe 2nde) s'est certes rapproché de l'objectif de 100% fixé par la loi d'orientation de 1989 (cf. annexe), mais il n'a pas dépassé les 92-93% atteints en 1995. Le nombre de sorties sans qualification s'élève à environ 58 000.

L'accès d'une génération au niveau du baccalauréat, qui avait doublé entre 1980 et 1994, se stabilise depuis autour de 68%.

Dans l'enseignement du second degré, le taux de passage cumulé de troisième en seconde qui avait culminé à 71% n'est plus que de 67.3%.

2.1.1.4.2 Dans l'enseignement supérieur

Les orientations vers l'université diminuent ; les nouveaux bacheliers s'orientent davantage vers les filières sélectives : classe préparatoires aux grandes écoles, BTS et DUT.

« Il y a donc arrêt de la dynamique de scolarisation, ce qui ne permettra pas d'atteindre l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du niveau baccalauréat en l'an 2000, mais ce blocage peut accroître encore l'écart entre ceux qui poursuivent des études à l'université et ceux qui abandonnent les études » soulignent J-L Auduc et J. Bayerd-Pierlot (2001, p.11).

L'échec et le « décrochage » scolaires sont de plus en plus l'indication d'une marginalisation sociale. Le taux de chômage des diplômés du supérieur est inférieur à 8% alors qu'il atteint 39% pour les jeunes qui ne possèdent aucun diplôme.

2.1.2 Le Conseiller Principal d'Education : une exception française

« Il a existé pendant quelques décennies dans les collèges et les lycées publics de notre pays des surveillants généraux; on disait aussi les surgés. Ils étaient craints de presque tous les élèves à très juste titre : ils étaient, comme leur nom l'indiquait fort bien, les chefs des surveillants. Ils surveillaient les cours, les couloirs, les permanences, les réfectoires, les dortoirs... » Patrice Charoulet (Lettre publiée dans le courrier des lecteurs du journal *Le Monde* du 26 juillet 1999).

2.1.2.1 Une particularité française

La fonction de conseiller d'éducation est une particularité française. Seules la Belgique (plus précisément la communauté francophone de Belgique) et l'Espagne ont récemment créé, ponctuellement et à titre expérimental, des fonctions s'inspirant du CPE français, notamment dans une dimension de « suivi des élèves », voire d'aide à l'orientation ; la fonction n'a toutefois pas été généralisée ni intégrée dans leur système éducatif de façon systématique.

Le CPE est par essence le généraliste de l'éducation. *« Il fonde sa pratique d'encadrement des élèves sur son autorité naturelle, son charisme, ses compétences et bien évidement sur les règles de fonctionnement du système éducatif »* (G. Delaire 1997 p.71)

2.1.2.2 Vers les origines de la fonction

L'histoire de la fonction, les conditions de sa création et les diverses évolutions qu'elle a connues devraient permettre de mieux comprendre sa signification.

Aussi le chapitre suivant est consacré à cette exploration historique, fondée sur les textes réglementaires, et les analyses de divers auteurs, essentiellement sociologues et historiens de l'éducation, qui éclairent les circonstances dans lesquelles la fonction a pris naissance et forme.

La lecture de nombreux auteurs spécialistes de l'éducation, historiens, pédagogues, philosophes, sociologues, lecture nous a fourni la matière nécessaire à la compréhension des transformations intervenues dans le système scolaire au cours des cinquante dernières années. Ces transformations ont constitué le creuset où a été conçue la fonction de conseiller d'éducation. Elles mettrent en lumière les circonstances dans lesquelles l'identité professionnelle de la fonction s'est modelée au cours de ces années.

« L'homme et l'unique créature qui doit être éduquer, car il vit dans une culture langagière ». Emmanuel Kant.

« Le petit enfant pour entrer dans la vie doit apprendre impérativement ce que les autres savent » Marcel Gauchet.

2.1.3 Approche historique et lecture des textes officiels

« Les questions que l'historien pose au passé sont toujours des questions qu'il se pose, au présent, en fonction de ce qu'il est et de la société dans laquelle il vit » écrit (A. Prost, p.9), afin de mieux situer le contexte de notre étude, il nous paraît nécessaire de rappeler ici l'évolution historique de la fonction de CPE. De ses lointains prédécesseurs : les sous-directeurs, les maîtres d'études puis des surveillants généraux jusqu'à la fonction de conseiller…

2.1.3.1 Des origines aux surveillants généraux précurseurs des CPE

Les CPE étant unanimement et traditionnellement considérés comme les « héritiers » des surveillants généraux, il est intéressant de remonter aux origines de cette fonction, telle qu'elle a été créée dans les lycées du XIXème siècle. Ainsi, dans ce chapitre, nous proposons une lecture historique depuis l'origine de la fonction et de son évolution jusqu'à nos jours. Les transformations successives de ces fonctions sont indissociables de l'évolution de la société et du système éducatif qui amène à la charge progressive de l'élève dans les établissements scolaires. D'un modèle centré sur la surveillance, on passe progressivement à un modèle centré sur l'éducatif, la pédagogie. D'ailleurs, le souligne Philippe Meirieu les surveillants généraux étaient chargés de surveiller que la loi était bien appliquée, aujourd'hui, les conseillers principaux d'éducation sont chargés de construire la loi avec les élèves.

Une étude de la DEP de 1996, qui vise à un « état des lieux » de la fonction de CPE, constate une transformation profonde de cette fonction depuis la création du corps, décrite en ces termes : « *D'une mission fortement axée sur le maintien de la discipline, et d'un rôle souvent répressif, ils sont passés à des fonctions qui, sans abandonner la mission disciplinaire, les amènent à être beaucoup plus des médiateurs à l'intérieur de*

l'établissement ». Une transformation qui se heurte manifestement à quelques résistances, puisque « *les deux tiers des CPE se plaignent du fait qu'ils continuent fréquemment à être considérés comme les 'surveillants généraux' dont leurs corps sont les héritiers* ».

Le sociologue Yves Dutercq, chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, souligne, dans un article paru en 2000 que le métier de conseiller d'éducation « *est, depuis sa création, l'objet de définitions contradictoires, conséquences du malentendu sur les origines du corps* ». Soulignant que la situation ambiguë de cette catégorie professionnelle a certainement perduré « *parce que, au bout du compte, ces définitions à plusieurs dimensions arrangeaient bien tout le monde* », il montre comment l'évolution du système éducatif, et notamment l'évolution vers plus d'autonomie des établissements, va entraîner la nécessité de redéfinir la fonction de CPE, au-delà de la « *définition en creux »* qui est actuellement faite de ce métier.

Aussi se propose t-on ici de dégager les grandes étapes de l'évolution du métier pour voir dans quel contexte le corps de la fonction du conseiller principal d'éducation s'est mis en place. Il est intéressant de connaître l'histoire d'une fonction pour mettre en évidence les avancées, les évolutions et progrès de celle-ci. Il est important de replacer l'histoire de ce corps de fonctionnaires dans l'histoire du système éducatif, dans l'histoire du pays, dans l'histoire des idées et des grandes évolutions socio-économiques.

2.1.3.2 La longue préhistoire des surveillants généraux

« Les surveillants généraux sont les ancêtres des personnels d'éducation. Ils ont été crées au XIXème siècle pour être des agents de transmission et d'apprentissage des valeurs que l'institution sociale de l'époque voulait inculquer à des enfants et adolescents destinés à faire partie l'élite de la nation, leur mission a évoluer lentement, en parallèle avec les transformations progressives des mentalités de la société » écrivent Rémy, Sérazin, Vitali (2000 P.13).

2.1.3.2.1 Les sous-directeurs et les maîtres d'études : À la recherche du surveillant général… L'héritage du passé

Si la création des collèges remonte au XIIIème siècle et connaît une véritable impulsion au début du XVIème, il faut attendre les débuts du XIXème siècle pour voir se profiler la structure fondamentale qui servira de base à l'actuelle organisation de notre ministère. Deux lois sont à l'origine de cette transformation :

- la première promulguée le 1er mai 1802 par Napoléon 1er, crée les lycées ;
- la seconde, le 17 mars 1808, parachève et consolide la première en fixant *« l'organisation générale de l'université ».*

Ainsi sont définis le fonctionnement général des lycées, collèges, institutions et écoles primaires, ainsi que le statut des fonctionnaires (Albertini, 1998).

Cette action d'envergure prend ses racines dans les idéologies de la fin du XVIIIe siècle et dans les grands principes qui furent ceux de quelques hommes éclairés de la Révolution française. Celle-ci ne réussira pas à créer l'Institution publique ou l'Education nationale que beaucoup souhaitaient.

Condorcet en avait énoncé les grandes lignes dans le rapport présenté à l'Assemblée législative le 20 avril 1792 : *« Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme dans l'Empire pût dire désormais : la loi m'assurait une entière égalité de droits, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir ; mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne me reste que la douleur de sentir dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice des hommes.»*

Les dissensions des révolutionnaires sont telles qu'ils ne parviendront pas à enrayer la situation de pénurie qui a succédé à la fermeture des congrégations de Jésuites entre 1762 et 1768, ni à mettre en place une éducation nationale placée sous le contrôle de l'Etat et dispensée gratuitement. La Constituante inscrit, en 1791, dans l'article 1er de le Constitution *: « Il sera organisé une instruction publique commune à tous les citoyens,*

gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume ». La situation de l'école est catastrophique et ne peut répondre aux besoins de l'enseignement secondaire, elle perd un quart de sa population scolaire entre 1791 et 1796 au profit des pensions privées et séminaires (C. Lelièvre 1990).

Face à cette situation, Napoléon a un double objectif :

- créer une école d'Etat
- et lutter contre le succès du privé.

Son action se déroulera en deux temps :

- la création des lycées
- et la mise en place de l'Université impériale.

2.1.3.2.2 Création des lycées

La loi Fourcroy du 1er mai 1802 décide le remplacement des écoles centrales, en grande difficulté, par les « lycées » (le terme se substitue aux « instituts ») et les « écoles secondaires communales », dont l'organisation s'inspire du prytanée français. Ces deux catégories d'établissement sont subventionnées par l'Etat. *« On estime qu'elles accueillaient entre douze et quatorze mille élèves, soit le quart des élèves scolarisés dans les collèges de l'Ancien Régime »* écrit C. Lelièvre (1990, p.35)

Cette transformation donne lieu à l'organisation suivante de l'Instruction publique :

- un enseignement secondaire public avec les lycées correspondant au niveau le plus haut d'études et les collèges communaux ;
- puis l'enseignement privé secondaire représenté par les institutions et les pensions (d'un niveau moins élevé que les précédentes) ;

- enfin l'enseignement primaire qui, faute de ressources financières et humaines (la Révolution française n'a pas eu les moyens de ses ambitions), ne connaîtra une réelle évolution qu'avec la loi Guizot de 1833.

Les écoles secondaires sont dirigées soit par les communes, soit par des particuliers, mais leur création est soumise à la décision de l'Etat. Chaque lycée, un par arrondissement de tribunal d'appel, est contrôlé par un bureau de cinq membres. On y apprend les langues latine et française, les premiers principes de mathématiques, d'histoire et géographie. Les programmes des lycées sont les langues anciennes, la rhétorique, les mathématiques et la physique selon Albertini (1998).

Pour remplir les lycées, on décide d'entretenir 6400 pensionnaires, dont 2400 seraient choisis, par le gouvernement, parmi les fils de fonctionnaires et de militaires ; les 4000 autres devraient être sélectionnés, par concours, parmi les meilleurs élèves des écoles secondaires. Le régime y est militaire ; les élèves, dotés d'un uniforme, sont répartis en compagnies placées sous l'autorité d'un sergent et de quatre caporaux recrutés parmi les élèves les plus brillants. A la tête de toutes les compagnies, on trouve l'élève le plus doué, le sergent-major. Les déplacements se font au son du tambour et les punitions comportent la prison, la salle de pénitence et les arrêts. A partir de 1806, on y ajoute la privation de l'uniforme.

2.1.3.2.3 Les sous-directeurs : ancêtre du surveillant générale

A la tête de chaque établissement, on place « *un supérieur, sous le nom de proviseur »*, qui « *surveillera en chef toutes les parties »* (cité par J. Simon 1994, p. 811). Le proviseur est désigné « *comme le chef de l'établissement »* il exerce un pouvoir sur les personnes et les bien. Sa fonction est définie comme une fonction d'exécution de la règle, d'éducation et de surveillance. Le proviseur a sous ses ordres deux autres fonctionnaires : le censeur (la dénomination subsistera jusqu'aux années 1980) chargé de l'enseignement et de la discipline et le procureur gérant (économe) chargé des affaires scolaire (tâche assurée de nos jours par l'intendant). Cet état major est secondé par un

sous-directeur. Les sous- directeurs reste un personnage qui semblerait être l'ancêtre du surveillant génale, mais cette hypothèse avancée par des auteurs reconnus, nous paraît sujette à controverse (J-P. Flatry 2000). D'ailleurs, on sait très peu de chose sur le recrutement, la fonction, le statut du sous-directeur le déroulement de sa carrière restent opaques : *« moins connu est le sort du personnage plus obscur qu'est le sous-directeur ; du moins jusqu'en 1819 où il prend le nom plus évocateur pour nous de surveillant général »* affirme Jean-Pierre OBIN dont la source est probablement un probablement un ouvrage plus ancien de Claude Lelièvre (1990, p47). Ce dernier affirme que le sous-directeur œuvre aux côté du proviseur, du censeur, et du procureur gérant et qu'il est l'ancêtre sur surveillant général. De même, les documents du CNED (Milieu éducatif et approche professionnelle, série 02 p. 30), concernant la préparation au concours de conseiller principal d'éducation, font également état de la fonction de sous-directeur *: « c'est en 1809 [que] les sous directeurs prennent le titre de surveillants généraux »*. Cependant, le seul texte officiel que nous avons trouvé attestant de l'existence légitime des sous-directeurs est l'ordonnance du 6 décembre 1845 (bulletin des lois (2k/118, ordonnance du Décembre 1845, article 4, P1177)

Sur ce Le Premier Consul nomme également les professeurs payés par l'Etat, au nombre minimum de huit par lycée. Quant aux maîtres d'études, il y en a un par compagnie d'élèves âgés de plus de quatorze ans, deux ou trois par compagnies de petits. Chaque lycée dispose d'une bibliothèque pourvue de 1500 volumes, dont la liste est établie à Paris.

L'administration des écoles centrales donnait à désirer ; c'est pourquoi on souhaite que les trois fonctionnaires précédemment cités constituent une administration forte. Ainsi le proviseur est-il totalement responsable du bon fonctionnement du lycée. Le censeur est attaché aux études et s'occupe de tout ce qui est du domaine de la surveillance et de la discipline ; il suit les élèves et prend en charge leur emploi du temps, observe leur comportement, leurs progrès scolaires. Le procureur gérant est responsable de la gestion des dépenses ; il doit, à la fin de chaque semaine, rendre compte de ses recettes aux proviseurs et censeur réunis en conseil d'administration. Les trois hommes constituent un bureau d'administration avec le préfet, le président de la cour d'appel, le procureur

général, l'avocat général et le maire. Plus tard, le décret du 4 juin 1809 précisera le rôle de ces quatre membres et de leur président ; celui-ci est représenté par l'inspecteur d'académie ou le maire, et en son absence le sous-préfet. Les autres membres peuvent être le curé, le procureur impérial et un membre du conseil municipal.

2.1.3.2.4 Mise en place de l'Université impériale

C'est pour répondre à ce déficit et remplir les nouveaux établissements scolaires que Napoléon édifie l'Université entre 1806 et 1808, et assure ainsi le monopole de l'Etat. En 1808, la situation de l'enseignement en France est la suivante : 35 lycées pour 9 068 élèves, 273 collèges pour 18 507 élèves, 535 institutions et pensions pour 12 419 élèves souligne C. Lelièvre (1990).

On souhaite attirer les élèves en prenant des mesures très strictes, de style «protectionniste», à l'encontre des institutions privées, et construire un dispositif d'enseignement unifié en créant un corps unique d'enseignants. C'est pourquoi on retrouvera dans chaque établissement scolaire une structure administrative et pédagogique unique. En réglementant la création du corps enseignant, l'Empereur entreprend une œuvre qui permet de présenter cette nouvelle structure comme *« le couronnement de tout édifice de l'Instruction publique, et en même temps, en garantit la stabilité ».*

Première constatation : les lois de 1802 et du 17 mars 1808 ne prévoient pas le corps des surveillants généraux. L'organisation générale de l'Université distingue deux corps de fonctionnaires :

a. Le personnel administratif avec quatorze grades :

Le grand maître, le chancelier, les inspecteurs d'académie, les doyens des facultés, les proviseurs, les censeurs des lycées, les principaux des collèges, les chefs d'Institution, les maîtres de pension ;

b. le personnel d'enseignement avec cinq grades :

Les professeurs des facultés, les professeurs des lycées, les agrégés, les régents des collèges, les maîtres d'études.

2.1.3.2.5 Le maître d'étude : prédécesseurs du surveillant général

Dans ces établissements, « *les internes sont nombreux et les conditions de vie y sont dures »* écrit A. Prost (1968, p.49) : les dortoir ne sont pas chauffés, on ne se lave que rarement, et les révoltes des lycéens ne sont pas rares. Ce dernier explique la raison d'être des internats de par les conceptions pédagogiques de l'époque : l'enseignement repose sur les exercices faits en étude ; celles-ci prennent une place notable dans l'emploi du temps journalier : *« en 1876, les lycéens, qui se lèvent à 5h30 pour se coucher à 20h30 en hiver passent 7h30 en étude (6h00 à 7h30, 10h00 à 12h00, 13h30 à 14h30, 17h00 à 19h30) contre 4h00 seulement en classe (8h00 à 10h00, 14h30 à 16h30) »* Les études sont consacrées à la dictée des devoirs et aux exercices ; c'est aussi le lieu et le moment où les maîtres d'études, et non pas les professeurs, rendent les corrigés. Aussi souligne A. Prost (op. cit. p. 49), *« la classe du XIXe siècle ne s'explique ni par les élèves, ni par le maître, [elle] est un relais entre deux études »*. La vie des lycéens est réglée entre les études et les cours ; ils n'ont que peu de temps de liberté, hormis les récréations et temps des repas qui est court. L'organisation est donc quasi militaire de tout ce qui touche à l'enseignement et les maîtres d'études participe largement à cette organisation.

2.1.3.2.6 Le maître d'étude : ancêtre du surveillant général

Les maîtres d'études, agissent sous l'autorité du censeur. « *Ils sont en contact avec les élèves tout au long de la journée et favorisent le déroulement d'un emploi du temps issu de la tradition monacale »* (J-P. Flatry 2000, p. 12). Leur statut portant règlement sur la

discipline et les études des lycées et des collèges (28 septembre 1814), titre Ier, chapitre V:

- *« Les maîtres d'études surveillent les élèves, pendant tout le temps où ces derniers ne sont pas avec les professeurs.*
- *Les élèves sont répartis de manière qu'un maître d'études n'ait, autant qu'il est possible, que des élèves de la même classe.*
- *Les maîtres d'études prennent connaissance du travail prescrit aux élèves par les professeurs, et veilleront à ce qu'il soit fait avec exactitude.*
- *Ils prennent les repas avec les élèves.*
- *Ils couchent dans les mêmes dortoirs et ils gardent les clefs.*
- *Ils accompagnent leurs élèves dans toutes les sorties communes.*
- *Ils les surveillent particulièrement à l'entrée et à la sortie des classes et des salles d'études.*
- *Ils visitent souvent les livres de leurs élèves, et remettent aux censeurs ceux qu'ils saisis comme dangereux ou même comme inutiles.*
- *Ils remettent tous les samedis au censeur une note sur la conduite des élèves de leurs quartiers.*
- *Il y a un maître d'études pour trente à quarante élèves. Dans les temps de récréation, un maître d'études suffira pour cinquante à soixante élèves, si la récréation a lieu dans la cour. »*

A partir de 1808, la maîtres d'études doivent être bacheliers dans la faculté des lettres : *« les emplois de maître d'études et de pension ne pourront être occupés que par des individus qui auront obtenu le grade de bachelier dans la faculté des lettres »* (A. Rendu, 1827, p. 13, Article 19). Ce qui leur confère un niveau d'étude équivalent aux principaux des collèges et aux professeurs agrégés des classes de 6ème à la 3ème des lycées, mais ce qui les place toutefois au 19ème et dernier rang de l'université royale (lycée). Contrairement aux proviseurs, censeurs et principaux de collège, ils ne sont pas considérés comme des personnels administratifs mais comme des personnels d'enseignement. Ils jouent toutefois un rôle éminent dans la surveillances élèves.

2.1.3.3 Du maître d'étude aux surveillants généraux

La fonction de surveillant général est donc née dans un contexte totalement différent des conditions actuelles, au XIXème siècle, nous avons vu précédemment que la loi Fourcroy du 1er mai 1802 crée le lycée. Cette nouvelle institution s'inspire un peu du fonctionnement des collèges d'ancien régime. Elle met en place les fonctions de proviseur, d'intendant et de sous-directeur. La fonction de surveillant général naît en 1819 dans les lycées napoléoniens selon Claude Lelièvre (1990). Cependant, les dates de constitution de ce corps varient selon les sources : (1809 pour le CNED, 1847 selon Claude Nosal, auteur d'une thèse sur les conseillers d'éducation (cité par J-P. Flatry 2000, p.15)).

Le recrutement des surveillants généraux se fait dans le groupe des maîtres d'étude. C'est un passage dans l'évolution de la carrière administrative des maîtres d'étude devenus répétiteurs en 1953. Ils peuvent devenir principaux de collège ou censeurs dans les lycées. Leur accès est réservé à une frange très peu nombreuse de la population : de l'ordre de 3 à 4 % selon Claude Lelièvre (1990), chiffre pratiquement constant entre 1880 et 1930, correspondant à une élite sociale, exclusivement masculine, appelé à occuper des fonctions d'encadrement de la Nation (les filles n'ont accès qu'au « primaire supérieur », qui ne permet pas de passer le baccalauréat (jusqu'au décret du 25 mars 1924 qui leur reconnaîtra ce droit) souligne M. Bourgoin (2000).

2.1.3.3.1 Les missions du surveillant général : une situation confuse

La lecture des textes officiels, l'étude de témoignages de différentes époques ne sont pas sans révéler une grande ambiguïté quant à la fonction de surveillant général, En effet, si la statut des maîtres d'études est l'objet de nombreux textes tout au long du XIXème siècle, on constate qu'il n'en est pas de même pour les surveillants généraux.
Que l'on cherche dans le Larousse, la Grande Encyclopédie ou le Grand Dictionnaire universel du XIXème siècle (1889), le terme en est absent. Les références à la surveillance

sont celles du verbe surveiller, qui *« implique une idée de supériorité officielle et presque toujours de défiance ; celui qui surveille le fait parce que c'est sa fonction spéciale ou son devoir, et il a l'autorité nécessaire pour rappeler à l'ordre ceux qu'il trouve en défaut »* (Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle 1889). De par son côté péjoratif et négatif, la définition, à elle seule, suffit à imaginer les limites que pouvait avoir l'action éducative des surveillants de l'époque.

Il faut attendre l'ordonnance royale du 6 décembre 1845, consacrée à la Création des Ecoles normales supérieures pour voir mentionné pour la première fois le nom des surveillants généraux. Cette ordonnance ne les concerne pas directement. Elle tente de répondre à un double problème : la difficulté de recruter des maîtres d'études motivés, instruits et celui de leur formation. Salvandy, ministre de l'Instruction publique, propose de leur offrir une promotion en leur donnant la possibilité d'accéder au corps des surveillants généraux, comme le stipule l'article IV : *« Les maîtres d'études qui ne se destineront pas à l'enseignement, aux emplois administratifs ou à l'économat pourront être appelés aux emplois de surveillants généraux, de sous-directeurs ou directeurs qui auront obtenu les titres d'officier d'académie pourront être appelés aux fonctions de censeurs. »*

L'existence des surveillants généraux sera officialisée par l'ordonnance du 16 novembre 1847 relative au Règlement Général des maîtres d'études. Une fois encore le statut des maîtres d'études est une occasion d'évoquer le grade de surveillant général sans jamais apporter la moindre précision sur la fonction, sans qu'il lui soit réservé d'autres textes spécifiques.

« Nul n'est surveillant général s'il n'a pas été maître répétiteur avec nomination du ministre »…et c'est seulement « après cinq ans d'exercices dans la première classe [que] les maître répétiteurs peuvent être nommés par le Ministre, surveillants généraux » (Décret du 27 juillet 1859, article 8). Les maîtres répétiteurs remplacent les maîtres d'études des lycées et ont vocation *« à veiller à la discipline et à concourir à l'enseignement* ».

Dans un rapport précédant l'ordonnance, Salvandy se contentera de souligner le fait que le corps a toujours existé et tente, dans une autre intervention datée du 20 décembre

1847, de clarifier une situation que lui-même considère confuse : *« La position des sous-directeurs ou surveillants généraux, qui, jusqu'à ce jour, n'était pas régulièrement déterminée dans l'Université, se trouve fixée par l'article 2. C'est à dater du 1er janvier qu'ils entreront en jouissance des avantages nouveaux attachés à ce titre. 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. Il était convenable d'introduire légalement dans la hiérarchie universitaire des fonctions éminemment utiles, et qui existent de fait depuis la création de l'Université»* (on remarquera au passage qu'il n'est pas fait allusion au texte selon lequel dès 1819 les sous-directeurs seraient des surveillants généraux) précédemment cité.

Comparées au règlement général des maîtres d'études, les informations données ici sont très brèves. Autant on ne cesse de proclamer le rôle fondamental joué par les surveillants généraux, qui sont responsables de la *« direction morale et de l'éducation de la jeunesse »*, autant leur fonction semble réduite à des responsabilités hiérarchiques déléguées par le censeur. Le qualificatif *« convenable* » souligne le rôle réparateur de ce rapport : ce qui n'était pas *« régulièrement déterminé »* est enfin fixé.

L'ambiguïté n'existe pas seulement au niveau des sous-directeurs. Bien que le censeur soit le supérieur hiérarchique du surveillant général, la similitude de leurs tâches respectives est très grand, d'autant que tous deux exercent en lycée. Ainsi cet extrait du Règlement général des lycées datant de l'an II (Prairial) définit, comme suit, les fonctions du censeur :

- Art.13 : Le censeur surveillera la conduite, les mœurs, le travail et le progrès des élèves.
- Art.14 : Les maîtres d'études lui seront subordonnés.
- Art.16 : Il exercera une police particulière sur les externes, dont il surveillera l'entrée et les sorties.
- Art.19 : Il présidera aux repas, au lever et au coucher des élèves, à l'entrée et à la sortie des classes, aux récréations et aux promenades.

- Art.20 : Il pourra entrer à toute heure dans les salles d'études et dans les dortoirs.

Plus tard, le statut concernant les collèges royaux, du 4 septembre 1821, s'inspire très largement du texte précédent, mais accorde aux censeurs, une responsabilité pédagogique :

- Art.14 : Le censeur reçoit tous les soirs les maîtres d'études et remet au proviseur les journaux de chaque classe, contenant les notes que chacun des élèves a méritées.
- Art.15 : Le samedi soir, il remet au proviseur le résumé de ces notes de chaque jour, comme aussi les notes de professeurs sur la conduite et le travail des élèves externes pendant la semaine.
- Art.16 : Le censeur surveille personnellement le lever et le coucher des élèves, l'entrée et la sortie des classes, le réfectoire, les promenades et le parloir.

Il est également le conservateur de la bibliothèque et des collections scientifiques appartenant à l'établissement, charge à laquelle, plus tard, les surveillants généraux seront associés.

L'apparition des surveillants généraux marquera un changement, puisque les maîtres d'études ne seront plus sous l'autorité directe du censeur ; par contre celui-ci gardera, officiellement, la gestion des notes. En 1890, les répétiteurs demanderont à ce que cette tâche leur soit attribuée.

L'étroite relation des fonctions n'est pas uniquement relative à la création de l'Université et à sa mise en place, comme on pourrait l'imaginer. Un siècle plus tard, la circulaire du 6 septembre 1920, affirme la difficulté *« de délimiter strictement les attributions respectives des censeurs et des surveillants généraux, attributions, qui se trouvent fréquemment modifiées, en raison de l'importance des lycées et de la diversité des circonstances locales ».* Il appartient donc au proviseur d'élaborer une sorte de cahier des charges où seront nettement délimités les responsabilités et le service de chacun. On se trouve

devant la nécessité de rappeler les textes antérieurs et de redéfinir les tâches spécifiques de chaque fonction.

Ainsi, *« s'il est malaisé d'établir actuellement une délimitation nette entre des attributions souvent connexes, on peut rappeler néanmoins que le censeur, suppléant immédiat du proviseur, reste plus particulièrement chargé des rapports avec les professeurs et de tout ce qui concerne l'enseignement et que, s'il continue d'assurer les divers mouvements journaliers prévus par le statut du 4 septembre 1821, il conviendra d'appeler le surveillant général à le suppléer effectivement dans une part de ce service ».* Quant au surveillant général, son action spécifique s'exerce sur les professeurs. Adjoints et les répétiteurs (ex-maîtres d'études précédemment cité), comme il est précisé dans l'article IV du décret du 28 juillet 1920 : *« Les surveillants généraux participent, sous l'autorité du proviseur, au service du censorat. A ce titre ils sont chargés notamment du contrôle des services des professeurs adjoints et des répétiteurs.»* Accessoirement, il participe à la gestion de la bibliothèque, celle de l'établissement et du quartier.

Ce décret montre les difficultés de l'administration à gérer la confusion née d'un état de fait, lequel a entraîné pendant une certaine période une rivalité entre les deux corps ; pour ménager les susceptibilités, les surveillants généraux seront désormais placés sous la seule autorité du chef de l'établissement ; ils « participent » au censorat, ce qui implique un travail de collaboration que ne sous-entendait pas la charge d' « utiles auxiliaires », mais laissent aux censeurs la noble responsabilité du pédagogique.

La proximité des deux corps permet de comprendre pourquoi on assimilait traditionnellement et logiquement le surveillant général à ce que l'on nomme aujourd'hui l'équipe de direction.

Comment expliquer cette confusion des rôles et des grades ? Il existe plusieurs raisons :

- l'existence d'une terminologie, des plus diversifiées selon le niveau d'enseignement (collège, lycée), selon les époques : en effet, la construction de l'Université est l'occasion d'une lutte politique que refléteront les changements d'appellation successifs, ne serait – ce que pour ce ministère de l'Instruction publique, qui passera tantôt sous la responsabilité des affaires ecclésiastiques,

du ministre de l'Intérieur, de celui des Beaux-Arts, etc. Ainsi des termes tels que sous-directeur, sous-censeur, censeur-principal, sous-inspecteur… apparaissent et disparaissent, en particulier dans les états concernant les traitements payés aux fonctionnaires ;

- l'insuffisance du nombre de fonctionnaires. Il faut avoir à l'esprit le fait que la situation précaire de l'enseignement en ce début de siècle, surtout en nombre d'enseignants, oblige certains à assurer plusieurs fonctions ; ainsi il est courant que les principaux des collèges communaux assurent également les fonctions de régent ; ces derniers remplissent des tâches de surveillance quand c'est nécessaire. Cette polyvalence ne facilite pas la reconnaissance d'une fonction précise.

On institutionnalise donc les « fonctions » qui existaient depuis le début du siècle, mais auxquelles on n'avait pas attaché un grade précis.

Que la fonction précède l'appellation peut paraître surprenant, mais on a vu précédemment de cet état de fait. Une stabilisation progressive de l'Instruction publique et en particulier de son recrutement permettra d'y voir plus clair.

Comme nous avons pu le constater, le surveillant général ne peut être, à lui seul, le symbole de la fonction de surveillance. A ses côtés, et présents depuis la création de l'université, les plus anciens représentants officiels ont été les maîtres d'études, devenus par la suite, et pour certains, des maîtres répétiteurs. A travers l'histoire de l'enseignement au XIXe siècle et celle de la discipline, c'est eux que nous retrouvons, constamment présents, à la fois sur le terrain mais aussi dans les préoccupations des différents ministères, dans les journaux et les mouvements revendicatifs propres à leur corporation.

2.1.3.3.2 La fonction du surveillant général : surveillance et discipline

La fonction de surveillant général est donc créée dans les lycées par décret du 17 novembre 1847, et sa mission définie par la circulaire du 20 décembre 1847.

Le rôle de cet « auxiliaire du Censeur des études » est alors très clair : responsable du bon ordre de l'établissement, de l'application du règlement et des sanctions, il surveille les élèves et punit toute déviance. Il fait « *le sale travail qui permet aux autres de garder les mains propres* » souligne Pierre Sérazin (dans une intervention à l'IUFM de Paris en 1995) *« Super garde-chiourme »,* sa qualité essentielle réside dans sa capacité à maintenir une discipline sans faille, à imposer le respect aux lycéens, essentiellement par la crainte qu'il inspire.

Les surveillants généraux sont nommés par le ministre sur une liste d'aptitude ouverte aux répétiteurs (les répétiteurs étaient des surveillants de carrières) ayant cinq années d'ancienneté. Leur mission est d'être les auxiliaires de censeurs des études et, sous les ordres de celui-ci, de diriger les répétiteurs. Ils prennent rang, dans la hiérarchie protocolaire du lycée, après les professeurs et devant les maîtres d'enseignement élémentaire. « *Ils participent à l'attribution du tableau d'honneur en attribuant une note de conduite. Ils sont membres du conseil de discipline mais ils sont chargés de l'instruction des cas »* (Rémy, Sérazin, Vitali, P.15).

Ce rôle ne requiert qu'une pratique professionnelle plutôt sommaire. Néanmoins, « la Législation et Jurisprudence de l'Enseignement Public » de 1896 prévoit que les surveillants généraux ne peuvent être recrutés en dessous d'un niveau d'études assez élevé et sans une certaine expérience du fonctionnement d'un établissement : s'ils sont licenciés et après cinq années d'ancienneté, ils peuvent postuler à un poste de censeur des études à condition que le titre d'officier d'académie leur ait été octroyé, soit être bacheliers et justifier de 8 ans de service.

Faut-il rappeler qu'à cette époque, le lycée n'était fréquenté que par les fils de hauts fonctionnaires ou de la bourgeoisie, destinés à devenir l'élite de la Nation. L'organisation des établissements était directement inspirée de la vie militaire. Il s'agit de faire régner l'ordre scolaire souligne Alain Bouvier (1997). La discipline est conçue, comme

l'administration par ailleurs, sur le modèle militaire du prytanée de Paris (actuel lycée Louis le Grand).

Le surveillant général a à sa disposition un éventail de sanctions qui vont des châtiments corporels (fouet et férule) à divers types de privation : privation de liberté (prison, salle de pénitence, piquet de punition), privation de nourriture (arrêt au pain sec et à l'eau), privation « d'honneur » (par l'interdiction de porter l'uniforme) C. Vitali (2000) souligne que les punitions sont peu nombreuses mais sévères, semblable à celle de l'armée.

Son action se situe donc entièrement dans un registre de contrainte et de répression. Il s'agit de maintenir les élèves dans une attitude de parfaite soumission, ce qui correspond d'une part à l'esprit de la discipline militaire, et d'autre part à une valeur de l'époque, qui veut que le disciple respecte le maître sans discussion. Les méthodes sont appropriées aux mœurs du temps. La discipline est militaire et la pratique religieuse obligatoire et importante.

La fonction n'évoluera que très lentement pendant un siècle, même si les surveillants généraux eux-mêmes ont contribué à substituer progressivement aux sanctions physiques, des « pensums » en relation avec l'enseignement, cherchant ainsi sans doute à valoriser leur fonction et à se rapprocher des enseignants souligne P. Sérazin (1995).

2.1.3.3.3 Le surveillant général et la mission d'éduquer

Il est important de souligner qu'à cette époque, l'enseignement secondaire, auquel n'accède comme nous l'avons vu qu'une frange très limitée de la population, ne se donne pas pour mission d'éduquer : cette tâche est réservée à la famille. Le professeur de lycée, spécialiste d'une discipline, s'y consacre entièrement et délègue traditionnellement le maintien de l'ordre à un corps spécialisé souligne M. Bourgoin (2000).

Si, dans le secondaire, la fonction d'enseigner est donc nettement distincte de celle d'éduquer, il n'en est pas de même dans l'enseignement primaire, fréquenté par l'immense majorité des jeunes Français de l'époque. Dans ce système en effet, il existe une tradition d'éducation globale. Le maître, régent puis instituteur, souligne A. Bouvier, (1997) est tout à la fois enseignant, surveillant et éducateur. Le contrôle des

comportements se fait par intériorisation de la règle, principes de conduite illustrés par la leçon d'éducation morale qui inaugure chaque journée.

La fonction de surveillant général naît dans un contexte scolaire bien délimité, et correspond à un rôle de maintien de l'ordre, exigeant néanmoins un niveau d'études assez élevé, dans une institution destinée à l'enseignement d'une élite sociale, inscrite dans la société très hiérarchisée et relativement figée du XIXème siècle.
La fonction va évoluer lentement, très lentement, pendant un siècle, suivant en cela l'évolution de la société. Le statut et la situation administrative des surveillants généraux sont pratiquement figés jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale.

2.1.3.4 Le surveillant général « surgé » de la Libération à la Vème République : vers une démocratisation de l'enseignement

Le surgé de « l'ère moderne », reste un simple agent, sans grande qualification, d'une catégorie subalterne de la fonction publique. Une évolution qualitative se dessine cependant avec l'augmentation du niveau d'études des postulants à la fonction, soulignent L. M. Bossard, F. Herson et A. Maniscalco (2000).
La période 1946–1975 est couramment placée, en France, sous l'appellation « Les Trente Glorieuses » ». Le succès de cette appellation reste un peu surprenant mais doit être compris comme l'étiquette choisie et placée sur une période historique qui semble, aujourd'hui, avoir été marquée par une exceptionnelle croissance démographique, un considérable développement économique et un inoubliable progrès du niveau et du confort de vie des Français dans leur ensemble.
En 1946, la France a derrière elle une quinzaine d'années terribles qui vont de la Crise des années Trente à la Libération de 45. Lorsque la Reconstruction est entreprise, malgré l'élan donné par la Victoire sur le nazisme, il y a surtout de grands efforts à fournir sur de nombreuses années. Toutefois, un élan populaire indiscutable s'exprimera, par exemple, dans un Baby-boom qui surprendra par son intensité et surtout sa durée (une dizaine d'années, à partir de 1946).

Après la Seconde Guerre Mondiale, l'Europe traverse donc de grands bouleversements politiques, économiques, sociaux et culturels qui vont avoir une incidence importante sur le rôle du système éducatif dans la société.

2.1.3.4.1 Vers l'école unique

Les années qui suivent la Libération voient la France se restructurer, c'est une période de reconstruction et de forte croissance. Cette renaissance concerne aussi le secteur d'éducation qui va se transformer.

De même, Au lendemain de la première guerre mondiale, des universitaires anciens combattants, qui prennent le nom de « *Compagnons de l'Université Nouvelle »,* publient un manifeste proposant la création d'une école unique qui regrouperait tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, jusqu'à 14 ans.

La fraternisation des classes sociales dans les tranchées, la prise de conscience de la nécessité d'une élévation générale du niveau d'instruction provoque une remise en cause du système éducatif. La demande est explicitement dirigée vers plus de démocratie : « *les distinctions entre primaire, secondaire et supérieur n'ont plus de sens. Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique [...] L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite* » cité par C. Lelièvre (1990 p. 134).

2.1.3.4.2 1945 – 1959 : La prise en compte de l'enfant, besoin d'un renouveau pédagogique

Pendant cette période, et particulièrement pendant les années d'après-guerre, le niveau de vie des ménages croît sensiblement. Il apporte l'aisance, des dispositifs de protection sociale efficaces, de meilleures conditions de logement, et donc le recul de la mortalité infantile.

Parallèlement, dès les années 50, la vulgarisation des concepts de la psychanalyse légitime les sentiments et les manifestations affectives. Les anciennes normes de comportement moralistes et rigoureuses font place à des idées telles que la maturation affective. Pour A. Prost (1992), les manifestations de tendresse réciproque cessent, du même mouvement, de sembler suspectes, voire répréhensibles. Cet auteur note qu'on commence à faire du désir de l'enfant le critère de la normalité de l'amour conjugal. Pour ce dernier, cet investissement affectif induit de nouvelles pratiques éducatives. Il souligne que l'autorité des parents devient plus souple car ils recherchent l'adhésion de l'enfant et non seulement son obéissance de plus ils usent de la ruse, de la persuasion, de la séduction, plus que de la force.

Le statut de l'enfant se trouve ainsi bouleversé. L'enfant du siècle passé, réduit autant que possible au silence et à l'immobilité, a fait place à l'enfant roi, centre d'intérêt, accepté comme personne autonome.

2.1.3.4.3 Vers l'innovation pédagogique

Pratiquement avec le siècle naissent deux personnages emblématiques qui vont considérablement influencer la réflexion et les pratiques pédagogiques : Jean Piaget et Célestin Freinet. Le premier explore les voies par lesquelles l'enfant construit ses savoirs et s'auto élabore en tant qu'individu, et démontre le processus dynamique en oeuvre dans l'apprentissage, par opposition à la conception passive de l'élève « entonnoir » ; le second invente un ensemble de techniques et d'outils tant matériels que pédagogiques visant à rendre l'élève acteur de son apprentissage dans le cadre d'un projet collectif basé sur la coopération.

L'un comme l'autre sont porteurs de ces « méthodes d'éducation active » qui vont nourrir enseignants et éducateurs au cours de cette période. L'un comme l'autre sont centrés sur l'enfant, sur son développement harmonieux, son épanouissement et son bonheur.

La psychologie du comportement importée des Etats-Unis, qui induit « *une inversion de la relation pédagogique sous l'appellation de non-directivité* » (G. Delaire, 1997 p.8), et

notamment les travaux de Carl Rogers, viennent remettre en cause les principes traditionnels sur lesquelles reposes le système en place.

Le psychologue Henri Wallon, enseignant et neuropsychiatre, fondateur du groupe français d'éducation nouvelle, effectue des recherches en psychologie de l'enfant qui mettent en lumière l'importance du milieu environnant sur le développement de l'enfant. « *L'action scolaire ne se réduit plus au cours mais s'étend à l'ensemble de l'organisation scolaire. Cette idée est à la source de la conception de la vie scolaire* » (C. Vitali, 1997 p.16). Henri Wallon présidera avec le physicien Paul Langevin, à la Libération, la Commission dite « Langevin-Wallon » qui présentera en 1947 le plan du même nom, *« pour penser une scolarisation basée sur le « mérite » de chacun que sur son origine sociale »* (A. Jellab 2004, p.32), un plan jamais appliqué, qui reste cependant à ce jour, une référence.

2.1.3.4.4 Les surveillants généraux face aux évolutions

Face à de telles évolutions, l'autorité des surveillants généraux reposant traditionnellement sur la force, voire la violence, la coercition, la répression avait toutes les chances d'être battue en brèche, d'autant plus qu'accédaient peu à peu à l'enseignement secondaire, sous la pression sociale, un nombre croissant de jeunes.

L'arrivée dans l'enseignement secondaire des « baby-boomers », la génération de l'après-guerre, va précipiter une transformation radicale du rôle des surveillants généraux, couramment appelés « surgés », transformation qui va d'ailleurs être engagée, portée et défendue par les surveillants généraux eux-mêmes.

Pour mieux situer le cadre dans lequel s'est opérée la mutation des surveillants généraux, il est utile de rappeler brièvement comment s'est effectué, par réformes successives, le processus de « massification scolaire » dans le sens de l'école unique.

2.1.3.4.5 1959 – 1968 : la montée des effectifs, vers des études secondaires pour tous

Dans la continuité de l'appel lancé par les « *Compagnons de l'Université Nouvelle* », le Ministre Jean Zay tente sans succès de faire voter l'unification d'un premier cycle du secondaire. Il porte néanmoins la scolarité obligatoire à 14 ans le 9 Août 1936. Comme nous l'avons vu précédemment, dès la fin de la guerre de 39-45, le plan « Langevin-Wallon », qui s'inscrit dans la mouvance de « l'école nouvelle », projette de réaliser l'école unique, organisée en trois cycles. Ce plan ambitieux et précurseur, ne sera pas mis en oeuvre.

La réforme « Berthoin » de 1959 opéra une rupture radicale avec l'ancienne organisation du système scolaire. Cette réforme prolonge la scolarité obligatoire à de 14 à 16 ans et met en place un cycle d'observation de deux ans couvrant les classes de 6ème et 5ème, même si ce cycle sera implanté dans différents contextes (en école primaire, en collège d'enseignement général, en lycée). La réforme Fouchet de 1963 transforme les CEG (collège d'enseignement général), en CES (collège d'enseignement secondaire) . Ces deux dernières réformes permettent l'accès de tous aux études secondaires, mais conservent la distinction entre filière d'études courte (collèges) et filière d'études longue (lycées), chaque filière gardant des corps d'enseignants distincts avec leur culture professionnelle propre, et scolarisant des élèves issus de catégories sociales également distinctes. Ce n'est qu'au milieu de la décennie suivante que sera créé le « collège unique » par le Ministre René HABY.

Les années 60 sont donc marquées par l'explosion scolaire et vont voir s'accentuer le processus de démocratisation.

A côté de cet enseignement « général » existe un enseignement professionnel, dispensé dans les « centres d'apprentissage » créés au lendemain de la guerre, et rebaptisés « collèges d'enseignement technique (CET) » par la réforme Berthoin.

2.1.3.4.6 L'enseignement technique contribue à l'émergence des conseillers principaux d'éducation

C'est dans ces centres d'apprentissage, appelés ensuite CET, qui scolarisent traditionnellement des élèves de milieux populaires, que leur culture familiale a peu préparé à une scolarité longue, des élèves souvent internes du fait de la spécialisation technique des établissements, que se constitue la chrysalide qui va permettre la mue identitaire - selon la métaphore d'Alain Bouvier (1997) - du surveillant général en conseiller principal d'éducation.

« Les ex-centre d'apprentissage transformés en collèges d'enseignements technique offrent une pédagogie ouverte qui emprunte aux œuvres de vacances : on voit dans les CET s'amorcer un enseignement à la fois exigeant et sensible aux besoins socio-éducatifs des adolescents » C. Vitali (1997, p. 20)

Par ailleurs, J. Lecanu et P. Sérazin soulignent lors des entretiens réalisés par M. Bourgoin (2000, p.36) *« Tout est né dans l'enseignement technique », « parce que les collègues qui étaient là-dedans se sont rendu compte qu'il fallait faire autre chose »* [que du maintien de l'ordre et de la discipline...] ; *il fallait trouver autre chose avec ces gamins-là, les méthodes traditionnelles ne marchaient pas » ; ils venaient souvent de milieux défavorisés, de milieux qui n'avaient pas l'environnement culturel de la clientèle du lycée »; « ce sont des gosses qui avaient besoin d'être soutenus, d'être encouragés, et la discipline pure et dure, ça ne marchait pas du tout avec ces jeunes-là ».*

Dans un second temps, écrit M. Bourgoin (2000), cette évolution va gagner tout le système, portée par ces vecteurs de changement représentés par les surveillants généraux qui, passant par le jeu des mutations de l'enseignement technique à l'enseignement général, vont transporter leurs valeurs. Un surveillant général de l'époque, explique ainsi cette propagation : le recrutement se fait essentiellement dans les CET, car les personnels y sont beaucoup moins bien payés. « *Les surveillants généraux de CET se sont développés, et il y en a eu plus que de surgés dans les lycées, et ils ont été nommés dans les lycées. Et je pense que, ce qui s'était développé dans l'enseignement technique,*

nous l'avons fait entrer dans les lycées. Voilà, ça a été contagieux, notre histoire » (op. cit. p. 37).

2.1.3.4.7 Le démarrage du périscolaire : les centres de vacances et les mouvements d'éducation nouvelle

On ne peut comprendre l'implication des surveillants généraux eux-mêmes dans l'apparition de la fonction de conseiller d'éducation sans se référer au contexte dans lequel s'est produite cette transformation, celui de l'extraordinaire éclosion de mouvements de jeunesse qui vont avoir une influence considérable sur l'éducation et la socialisation de toute une classe d'âge, particulièrement celle des baby-boomers, et dont l'idéologie va diffuser dans l'école au travers notamment des surveillants généraux.

Pendant l'entre-deux guerres et dans l'immédiat après-guerre se créent successivement les clubs Léo Lagrange (1936), les CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, 1937), La Jeunesse au Plein Air (JPA, 1938), les Francas (Francs et franches camarades, 1944), la FOEVEN/AROEVEN (Fédération des oeuvres périscolaires, 1956). Ces mouvements drainent une partie importante de la jeunesse : au début des années 60, on estime que près d'un million et demi d'enfants fréquentent les centres de vacances et les centres aérés organisés par ces mouvements.

Les animateurs qui encadrent ces centres pendant les vacances et le temps hors scolaire sont également ceux qui encadrent les élèves dans les établissements scolaires, surveillants et surveillants généraux

Les surveillants généraux, qui pouvaient ainsi s'appuyer sur des équipes de surveillants quasiment militants de l'éducation, en tout cas entraînés aux méthodes d'éducation active, étaient eux-mêmes formés, et souvent formateurs, dans ces mouvements. Ils encadraient également ces centres de vacances.

A travers leur engagement dans ces mouvements, les surveillants généraux découvrent les vertus de la relation éducative et des activités d'animation, qu'ils introduisent naturellement dans les établissements scolaires où ils exercent leurs fonctions. Ils structurent ces activités dans le cadre des foyers socio-éducatifs, qui sont également

l'occasion de favoriser l'autonomie, la responsabilisation des jeunes, et d'introduire une dimension démocratique dans l'établissement

Cette dimension nouvelle qu'acquièrent les surveillants généraux, qui se positionnent de fait en tant que responsables de l'animation de l'établissement, a des conséquences sur la perception qu'ils ont, et que les autres acteurs de l'établissement sont amenés à avoir, de leur rôle.

Les premiers stages de formation de surveillants généraux, où l'on préconise notamment l'autodiscipline et la mise en place de foyers socio-éducatifs (Vitali 1997) sont organisés dès 1959 à l'initiative de ces personnalités innovantes actives au sein de l'Administration centrale, en coopération avec les CEMEA.

2.1.3.5 La circulaire de 1965 : vers une mission éducative des surveillants généraux

A partir des années 60, les politiques s'adaptent aux besoins économiques d'une formation généralisée des jeunes comme nous l'avons vu précédemment. Le développement de la scolarisation de masse favorise un assouplissement des pratiques éducatives, diversifie le sens de l'expérience scolaire et les attentes des élèves par rapport à l'école.

2.1.3.5.1 La circulaire de 1965 entérine le rôle éducatif des surveillants généraux

La circulaire n° 65-419 du 17 novembre 1965 (cf. annexe) s'intitule : « Surveillants généraux : place et mission dans les établissements scolaires (lycées classiques, modernes, techniques, CES, CEG, CET) ». Elle constitue un texte charnière, qui, tout en réaffirmant la mission de « *maintien de l'ordre et de la discipline* » des surveillants généraux, laisse entrevoir l'évolution en cours en indiquant comme seconde mission *« l'action pédagogique et éducative* » qu'ils doivent désormais mettre en oeuvre. « *[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 ».

Le concept de « vie scolaire » apparaît officiellement, en association avec la responsabilité du surveillant général et sa mission d'éducation : « *Le surveillant général est chargé de l'organisation de la vie scolaire. A ce titre, les personnels de surveillance et d'éducation lui sont subordonnés : il prévoit leur service et contrôle leur activité ».* Cette circulaire montre que leur rôle essentiel est organisationnel (gestion discipline, gestion des MI/SE, gestion des flux, contrôle des absences et des retards, responsabilités en matière de sécurité). Notons également que le concept « vie scoalire », apparaît dans un texte officiel de 1942 et « n'a jamais été vraiment définie au plan institutionnel » selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Ce concept prendra véritablement son sens à la suite des événements de mai 1968.

Le territoire du surveillant général reste toutefois de nature interstitielle. En effet, il contribue à l'éducation des élèves « *en dehors des heures de classe* ».

Cette circulaire répond manifestement à un besoin de préciser dans un texte la nouvelle étendue des missions attendues du surveillant général pour les mettre en phase avec les évolutions constatées sur le terrain. Elle précise ainsi en préambule : *« Les notions d'ordre et de discipline ont considérablement évolué et les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire. Aussi, compte tenu de ces nouveaux facteurs, est-il apparu indispensable de définir la place exacte que le surveillant général occupe actuellement dans l'établissement, et de fixer, dans leurs grandes lignes, la nature et le contenu de sa mission ».*

S'ils ont des d'activités d'animation, c'est surtout en terme de fonctionnement et de coordination. Ils participent aux activités périscolaires et s'occupe de la vie collective interne. Leur rôle pédagogique se borne à la participation aux conseils de classe, ils peuvent être chargés par les chefs d'établissement de responsabilités plus étendus pour un groupe limité de classes comme la tenue des dossiers des élèves, le contact avec les professeurs, les parents, les élèves. Ils font appliqués le règlement intérieur et sont chargés de coordonner, animer toutes les activités contribuant à l'éducation des élèves

en dehors des heures de classe dans leur rôle éducatif. Enfin, le domaine de la communication se limite à l'apport d'informations aux familles et au chef 'établissement.

Cette redéfinition se fait, notons-le, non pas par transformation, mais par extension des responsabilités : le surveillant général reste responsable du maintien de l'ordre, sa mission éducative vient s'ajouter, et dans des termes relativement vagues « d'organisation », à cette mission première. Le concept d'éducation n'est pas explicité, ni celui de vie scolaire d'ailleurs.

La circulaire répond également à un souci d'homogénéiser la fonction, puisqu'elle s'applique à tous types d'établissements, du lycée général au collège technique. « *Cette place et cette mission présentent aujourd'hui quelques différences selon les catégories d'établissement. Cette disparité n'est pas sans inconvénient et, dans la perspective d'une harmonisation des structures et des moyens des établissements, il convient de normaliser les règles applicables en ce domaine ».*

Le texte répond en effet à deux besoins, également nécessaires, mais contradictoires : celui de définir une fonction aussi précisément que possible, pour assurer l'homogénéité du système et garantir aux personnels le respect de leur statut, tout en évitant de définir trop précisément la fonction, puisqu'elle correspond à des concepts flous d'éducation et de vie scolaire. Il s'agit de ménager deux logiques différentes : celle du « bon ordre de l'établissement », potentiellement mis en péril par les déviances, débordements, résistances, contestations, etc. des élèves, et celle de l'élève, cette logique nouvelle portée par le nouveau statut social de l'enfant et les mouvements de pédagogie nouvelle, comme nous l'avons vu précédemment. La résorption de cette tension est confiée, à la marge du système, à un acteur providentiel : le surveillant général.

2.1.3.5.2 Mai 1968 : refus de l'ordre, contestation de l'autorité, de nouveaux modèles d'organisation scolaire apparaissent, vers la disparition des surveillants généraux

« La croissance massive du système éducatif est une cause majeure des événements de 1968. Le second cycle des lycées est passé de 102 100 élèves en 1947-1948 à 174 700

en 1957-1958, et il en compte 421 700 en 1967-1968. Aux mêmes dates, les universités montent de 128 800 à 180 600, puis à 508 100 étudiants. Au cours des dix années qui précèdent 1968, les accroissements sont de 140 % pour le second cycle et 180 % pour les universités, soit des taux de croissance moyens annuels de 9 et 11 % » A. Prost (1981 P.373).

Avec l'arrivée massive des élèves dans le système scolaire, *« l'école s'est trouvée confrontée au problème de l'intégration de la quasi-totalité d'une classe d'âge dans le corps social »* G. Delaire (1997 p.9). Tous les enfants, y compris ceux qui étaient en situation d'échec, ont accès au collège ; « *la culture scolaire n'est pas adaptée aux nouveaux entrants d'origine populaire »* C. Vitali (1997 p.19). Pour Vitali, ces conséquences passent inaperçues, mais portent en elles les nouvelles difficultés que vont rencontrer les enseignants : l'échec scolaire, le désintérêt des élèves, le manque de motivation, les formes inhabituelles de chahut et de contestation. Pour Moreno et Lewin, la contestation de l'autorité se développe d'abord aux Etats-Unis. On découvre alors que l'autorité n'est pas le moyen efficace pour gérer des hommes. Cependant, en France cette idée féconde va s'enrichir de contenus éthiques et fonder une contestation de la hiérarchie. En 1968, elle aboutit à une exigence de liberté et un refus de l'ordre qui se traduit sur les murs de la Sorbonne par des slogans contestataires.

De même A. Prost (1992, p.133) souligne, « *l'explosion résulte de la convergence d'un conflit de génération et d'une crise universitaire sans précédent »*.

Pour ce dernier si l'affaire qui jette les étudiants dans la rue au printemps 1968 est celle de la sélection qu'il est question de mettre en place à l'entrée de l'université, dans un contexte d'augmentation massive du nombre de jeunes bacheliers (le nombre d'étudiants est multiplié par 2,5 entre 1961 et 1968), les raisons du mécontentement qui ont permis l'explosion sont plus larges. A. Prost (1992, p.134) décrit ainsi l'évolution rapide de l'éducation familiale : « *Jusqu'à la fin des années 50, bien élever ses enfants, c'était leur apprendre d'abord l'obéissance, la politesse et la soumission à toutes les règles de bienséance. Au début des années 60 en revanche, on assiste à un brusque dégel qui concerne simultanément les jeunes enfants et les adolescents ».* Ce changement majeur dans les pratiques éducatives entre en conflit avec un système d'enseignement rigide, où

les méthodes d'enseignement n'ont pas été modernisées. « *La démocratisation de l'enseignement, puisqu'il faut l'appeler par son nom, exige une pédagogie nouvelle, qui fasse davantage appel aux motivations des élèves, à leur activité, à leur vie même ».*

Face à ce besoin de liberté l'univers scolaire va se transformer. Un courant réformateur, soutenu par de larges secteurs de l'opinion publique, tente d'attirer l'attention sur la nécessité d'une réforme en profondeur en matière d'organisation scolaire et de relation pédagogique.

Le colloque national d'Amiens en sera une illustration. On peut lire ainsi, dans les Actes de ce colloque (1969, cité par A. Prost 1992) l'opinion d'un conseiller d'Etat, Roger Grégoire, qui déclare : « *Si l'élève manifeste peu de dynamisme à l'égard des questions scolaires, cela tient à trois raisons : on tente de lui transmettre un patrimoine qui lui est indifférent ; on transmet ce patrimoine à l'aide de modèles qu'il rejette ; à l'aide d'un système hiérarchique que son bon sens et sa dignité ne peuvent tolérer » ;* tandis qu'Edgar Pisani poursuit : « *l'école ne doit pas être un atelier de transmission de connaissances, mais une société modèle offrant l'image de la société future ».*

Les établissements deviennent le théâtre de débats entre enseignants, élèves, parents, proviseurs. Il souffle sur les assemblées générales un vent de contestation de l'autorité à tous les niveaux, qui balaie les signes extérieurs de respect *a priori* de l'institution et de ses représentants. Par ailleurs, « *moins apparent que ce changement d'ambiance, un changement plus profond affecte la discipline et le mode de fonctionnement des lycées. Le système des punitions et sanctions disparaît sans que personne ne l'ait décidé, ni même discuté [...] Il ne reste plus qu'une sanction, mais majeure : l'exclusion, provisoire ou définitive »* A. Prost (1992, p.162).

Pendant cette période de troubles, beaucoup d'établissements sont occupés par des élèves, des enseignants, des parents. Les chefs d'établissement sont souvent contestés en tant que représentants de l'Etat. Dans cet espace « interstitiel », rendu libre par l'absence de cours, domaine habituellement réservé à la « vie scolaire », élèves, enseignants et parents vont se rencontrer ... souvent avec les surveillants généraux. Ces derniers ont déjà entamé une réflexion sur la relation éducative, et l'occasion leur est donnée d'occuper ce terrain où tout est à construire.

Le grand chahut de 1968, par lequel toute une jeunesse exprime le désir d'une école moins élitiste, plus proche de ses préoccupations, mieux en phase avec les principes éducatifs prônés par les nouveaux mouvements pédagogiques, plus ouverte sur la vie, exige une réponse visible de la part des pouvoirs publics. Or le corps enseignant est très divisé, les tenants du système traditionnel sont suffisamment forts dans l'enseignement secondaire pour s'opposer à toute réforme en profondeur de leur fonction. En revanche, les surveillants généraux, qui incarnent le symbole du système répressif indispensable au fonctionnement de l'organisation traditionnelle des établissements, comptent dans leurs rangs beaucoup d'éléments progressistes, acquis aux principes de l'éducation nouvelle. Au contact direct et permanent avec les élèves, ils sont plus sensibles à leur demande et sont majoritairement conscients de la nécessité d'une transformation de leur fonction. C'est donc naturellement la fonction de surveillant général qui va disparaître, au profit d'une fonction nouvelle, celle de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation.

2.1.4 Du Surveillant Général au Conseiller Principal d'Education

Dans une intervention à l'IUFM de Paris en 2000, C. Vitali écrit : *« Quel étrange personnage, en effet que le CPE ! Fonction symbolique du lycée napoléonien, cerbère de l'ordre disciplinaire, le voici aujourd'hui devenu conciliant, s'intéressant aux élèves, non plus pour les punir, mais pour les écouter, les aider, les excuser de leur absences ou de leur attitude paresseuse. Voilà les maîtres de l'ordre et de la discipline passées dans le champ de la liberté et de l'autonomie »*

Dans cette approche historique, nous procéderons à « une lecture synthétique des textes officiels relatifs la fonction et à la formation, dans la perspective de mieux appréhender l'évolution de l'identité professionnelle des CPE.

Quatre textes principaux émanant du Ministère de l'Education Nationale constituent le cadre professionnel de référence des CPE, tel que voulu par l'institution de tutelle. De la naissance du corps des CE / CPE du décret n°70-738 du 12 août 1970, en passant par le premier texte d'orientation de la circulaire n°72-222 du 31 mai 1972, vers une affirmation de la fonction de CPE de la circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, et à l'entrée en

pédagogie du décret n°89-730 du 11 octobre 1989. a ceux-ci s'ajoute la circulaire préparatoire à l'entrée en formation des CPE à l'IUFM. Nous commenterons chacun de ces textes de façon à mieux appréhender l'évolution du métier, tel qu'il est défini dans les textes officiels du Ministère de l'éducation.

2.1.4.1 Naissance de deux corps : conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation (1970)

Avant mai 68, l'objectif de l'Ecole se limite essentiellement à la transmission des connaissances. La relation pédagogique est prioritairement axée sur l'acquisition des savoirs. Celui du triangle pédagogique de Houssaye dans lequel la relation enseignement savoir est privilégiée au détriment de l'axe enseignant/élève. Ce dernier en tant qu'individu occupe une place secondaire. Dans la tourmente de 68 le surveillant général cède la place au « conseiller d'éducation ». Ce dernier conserve cependant sa condition « héritier » du surveillant général.

2.1.4.1.1 Le nouveau statut : création du corps CE et CPE

Sous la pression conjuguée des évolutions de l'école et des conceptions éducatives, des mouvements de 1968 et de l'action des personnels qu'en 1970 est crée le corps de CE et CPE. Le concept de surveillant générale est « métamorphosé ». Pour Rémy, Sérazin, Vitali (2000 P.51), *« cette reconnaissance de son rôle et de sa place dans l'établissement scolaire est accueillie avec joie et espoir par la catégorie qui a, dans sa majorité, déjà anticipé l'évolution. Le nouveau nom (qui comporte le terme « éducation ») est ressenti comme un bon vecteur d'accès à une nouvelle identité professionnelle ».*

Ce nouveau statut précise la place hiérarchique, le recrutement, le déroulement de carrière et les mesures transitoires et définit la fonction.

2.1.4.1.2 Le décret du 12 août 1970 : un simple texte statuaire

« *Il est créé un corps de conseillers principaux d'éducation et un corps de conseillers d'éducation* » : l'article 1 du décret du 12 août 1970 relatif au « statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation » (cf. annexe).

Ce décret règlemente leur statut particulier. Les caractéristiques sont les suivantes :

- Ces corps sont régis par l'ordonnance du 4 février 1959.
- Ils comportent un seul grade qui comprend 11 échelons (art.2).
- Les CPE exercent leurs fonctions dans les lycées. Les CE exercent leurs fonctions dans les collèges d'enseignement technique (art.3)

Le texte qui définit la mission appelle quelques observations. Il prévoit deux corps distincts, recrutés à des niveaux d'études différents, selon que l'on exerce en lycée (hiérarchiquement supérieur) ou en collège et lycée professionnel. Cette distinction reproduit celle qui existait pour les surveillants généraux.

Ces nouveaux corps conservent les prérogatives de la surveillance générale *« ils organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillances ».* Selon l'expression de l'Inspecteur général C. Caré (1992 p.111), « *il n'y a plus de surveillant général, mais un général des surveillants ».*

L'article 4, qui définit la mission confiée à ces nouveaux corps, se résume à ces indications laconiques et quelque peu confuses: « *Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation participent aux responsabilités éducatives des personnels de direction dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance* ».

La définition de la mission est très proche de celle figurant dans la circulaire de 1965 relative au rôle des surveillants généraux (à cette différence près toutefois que la mention explicite du « maintien de l'ordre et de la discipline » a disparu), la substitution de ces corps nouveaux à l'ancien corps des surveillants généraux est rendue visible par le fait

que ce même statut prévoit que « *il est mis fin au recrutement dans le corps des surveillants généraux des lycées et dans celui des surveillants généraux des collèges d'enseignement technique* » (art. 15).

La formulation choisie (*participent* aux responsabilités éducatives des personnels de direction ... *sous l'autorité* du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint ...) semble inspirée par le souci de limiter autant que possible l'autonomie de ces conseillers, tout en entretenant un flou autour de la notion de responsabilité. Comme le relève C. Caré (1992 p.111), « *on voit mal comment on peut « participer à des responsabilités » : il existe entre les deux termes une antinomie non résolue* ».

Pour M. Bourgoin (2000, p.47*), « l'acte de naissance des conseillers (principaux ou non) d'éducation semble ainsi entaché d'une sorte de déficience congénitale : une incapacité à définir les domaines dans lesquels va s'exercer cette fonction, à expliciter en quoi consiste la fonction d'éducation, et à positionner clairement la fonction dans un système hiérarchique. Il est intéressant de noter également que, dès l'origine, les textes révèlent le souci de situer ce nouveau venu par rapport au chef d'établissement (sans d'ailleurs y parvenir clairement), mais aucunement par rapport aux enseignants, comme s'il apparaissait plus urgent de régler les questions de partage de pouvoir et de délimitation de territoire que celles liées à la problématique de l'éducation, et au rôle respectif des enseignants et des conseillers d'éducation en la matière »*.

Cependant, malgré ces imperfections, le corps nouveau est créé, et ouvre aux conseillers d'éducation un espace, celui de la vie scolaire, qu'il leur reste à définir.

Par ailleurs, dès les mois qui suivent le besoin se fait sentir d'une circulaire d'application, qui vienne donner vie et substance au décret de 1970. Un groupe de travail mis en place sous la direction de l'Inspecteur général SIRE, va avoir la tâche de rédiger un texte qui deviendra « la circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972 », circulaire qui restera en vigueur jusqu'à son remplacement par la circulaire de 1982, qui régit encore à ce jour, en l'an 2005, la fonction de CPE.

Avant que ne soit adopté le texte définitif de 1972, le groupe de travail va soumettre plusieurs propositions, et notamment un texte dit « avant-projet de circulaire », en 1971 (cf. annexe). La lecture comparée de ces deux textes - l'avant-projet et le texte finalement

adopté - est riche d'enseignement sur le climat d'incertitude, de controverse, de résistance et, finalement, d'irrésolution, qui a présidé à la naissance de ce corps.

2.1.4.1.3 L'avant- projet de circulaire de 1971

Le texte de l'avant-projet (non parue), tente d'expliciter le contenu de la nouvelle fonction, d'en définir l'objectif, et de situer le conseiller d'éducation par rapport aux autres acteurs, en justifiant la nécessité de ces innovations par les changements profonds intervenus dans la société, qui ne peuvent que retentir sur la vie à l'école.

La mission des conseillers d'éducation est ainsi définie : « *Leur mission est de diffuser et d'entretenir dans la vie de l'établissement, à tous ses niveaux et sous toutes ses formes, qu'il s'agisse d'activités scolaires ou périscolaires, l'esprit éducatif qui doit y régner. [...] D'un mot, ils sont, à leur rang, les agents responsables d'une éducation intégrale, d'une pédagogie qui inclut tous les aspects de la formation individuelle et collective ».* Le texte est explicite : il s'agit d'introduire dans les établissements une fonction qui s'apparente au responsable qualité dans les entreprises, la qualité visée en l'occurrence étant « l'esprit éducatif » - dont implicitement on suggère la carence, voire l'inexistence ... Comme le responsable qualité, le conseiller d'éducation a compétence à intervenir dans toute la vie de l'établissement, à tous les niveaux, dans les interstices du périscolaire, mais aussi dans la classe (!) pour garantir que l'objectif d'une « éducation intégrale » soit atteint.

Il s'agit d'une innovation considérable, et les auteurs du texte confirment immédiatement l'ampleur de cette mutation en poursuivant : « *une mission aussi importante et d'une telle complexité appelle les commentaires suivants ».*

Suit un développement assez long sur les différents aspects du contexte nouveau dans lequel s'exerce l'activité des établissements scolaires, et sur l'impact qu'ont ces évolutions sur la conception du rôle d'éducateur. La responsabilité des éducateurs est définie ainsi : « *elle consiste toujours à façonner des intelligences et à forger des volontés, à développer des aptitudes de toute espèce : intellectuelles, morales, affectives, théoriques ou pratiques, psychologiques ou physiques, à favoriser le libre*

épanouissement des individus en même temps que l'apprentissage de la vie civique et sociale ». Cette responsabilité, estiment les auteurs, n'a pas changé de nature, mais a changé d'esprit, en raison de plusieurs éléments : la modification de la relation des jeunes aux adultes, l'autodiscipline ayant pris le pas sur la contrainte, l'entrée dans une civilisation nouvelle caractérisée par les formidables avancées techniques et scientifiques et la multiplication des moyens d'information, l'accès du plus grand nombre à l'éducation, par opposition à l'enseignement élitiste des précédentes décennies.

Ces évolutions nécessitent de la part de l'éducateur un changement d'attitude, de méthode, que le texte décrit ainsi : il ne s'agit plus d'imposer un mode de fonctionnement ancestral, aujourd'hui dépassé, mais de « *résolument partir de la manière dont la génération d'aujourd'hui se comprend elle-même ».* Les concepts de « *contrat* » et de « *charte* » viennent se substituer aux « *règlements dictés d'en haut* », la délibération est désormais de mise. Les jeunes expriment légitimement le souhait d'être « autre chose que des enseignés », la simple transmission de savoir est désormais insuffisante, et il leur est accordé le droit de préférer s'épanouir dans des activités créatrices, voire dans la fête, où ils peuvent développer librement leur imagination et leur sensibilité ... Dans un tel contexte, il ne s'agit plus de commander, mais d'animer et d'organiser. C'est dans cette optique qu'ont été créés les conseillers d'éducation : « *animateurs, organisateurs, ils doivent l'être, pour être pleinement éducateurs ».*

Un vent nouveau souffle également sur l'organisation du travail, qui oblige à repenser le concept d'autorité : « *la contestation des hiérarchies est l'un des signes les plus révélateurs de l'évolution récente ».* La solution proposée est une division du travail basée sur l'esprit d'équipe. Dans une telle organisation, les conseillers d'éducation peuvent avoir « *un rôle à eux, une aire de juridiction et d'activité »,* voire *« une certaine autonomie d'action »*. Au sein de l'équipe de direction, la collaboration est à concevoir « *moins comme une suite de rapports hiérarchiques que comme un ensemble de liaisons fonctionnelles ».*

La rupture avec le surveillant général est réaffirmée : « *Dans la pratique, quel que soit l'établissement considéré, le rôle des conseillers d'éducation ne saurait être défini exclusivement, comme il l'était autrefois, par la responsabilité des services de surveillance ; il l'est bien davantage par une participation constante à l'action pédagogique et éducative ».*

Les tâches qui incombent aux conseillers d'éducation sont déclinées en trois types de *responsabilités* :

- les *« responsabilités générales »,* qui s'appliquent à l'organisation de la vie collective des élèves, mais aussi à « *la qualité éducative de cette vie en commun »*. S'il faut toujours « *veiller à l'ordre et à la discipline* », le rôle des CPE est de faire en sorte que les élèves bénéficient dans l'établissement d'une sorte de « *formation continue* », c'est-à-dire que le temps de classe et le temps hors de la classe soient fondus dans un continuum éducatif : *« les conseillers d'éducation [sont à la fois] les artisans et les témoins de cette éducation ininterrompue de chacun par soi et par tous ».* Pour mener à bien ces tâches, le conseiller d'éducation aura à sa disposition *des personnels de surveillance, d'éducation et d'animation » ;*

- les *« responsabilités concernant l'ordre, la discipline et la sécurité » :* cette mission paraît directement héritée de celle du surveillant général, mais le texte précise immédiatement que si l'objectif reste inchangé, les moyens de l'atteindre sont tout autres : *« l'ordre, la discipline et la sécurité n'étant pas seulement des questions d'autorité, mais d'organisation, les conseillers se montreront clairvoyants autant que vigilants ».* Alors que le surveillant général était « *chargé de l'application du règlement intérieur de l'établissement* », le conseiller d'éducation est obligatoirement associé à la conception de la vie de l'établissement : « *aucune décision touchant les problèmes d'organisation ne sera prise sans qu'ils participent à son élaboration » ;*

- les *« responsabilités concernant l'action pédagogique, éducative et culturelle »* sont « *en grande partie nouvelles* » et constituent « *la mission spécifique des conseillers d'éducation* », qui est « *de servir de trait d'union entre les différentes instances éducatives, pédagogiques, administratives et culturelles* ». Suit l'énumération de tous les acteurs concourant à l'éducation des élèves, soit acteurs internes à l'établissement, du chef d'établissement aux enseignants en passant par l'infirmière et le documentaliste, soit acteurs extérieurs, allant des parents aux psychologues, en passant par les animateurs. Le texte insiste sur le caractère *dynamique* de la fonction, visant à « *mettre en jeu une action de personne à personne* ».

Les objectifs que les conseillers d'éducation sont invités à poursuivre dans le cadre de ces responsabilités sont nombreux et ambitieux : éveiller et cultiver le sens des responsabilités chez les jeunes, les initier à l'esprit civique et démocratique, leur enseigner la tolérance, leur apprendre à débattre dans le respect des opinions, les initier à la vie sociale et économique, en étant « *un éveilleur, un orienteur, quelqu'un qui tourne les élèves vers l'avenir ».*

Les moyens proposés sont l'organisation de jeux et d'exercices socio-éducatifs, la mise en place de systèmes de représentation des élèves, de participation au fonctionnement des institutions, l'aide à la création et à la gestion par les élèves de clubs ou d'associations, la coopération avec des associations extérieures pour l'animation de l'établissement. Pour ce faire, le conseiller d'éducation doit s'engager à être « *soit un animateur d'activités, soit un animateur d'animateurs* ».

Réalisant l'énormité de la tâche, les auteurs du projet s'empressent de souligner que « *ces tâches sont si diversifiées qu'aucun conseiller ne pourra les embrasser sans l'aide de nombreux collaborateurs (personnel d'éducation, de surveillance, d'animation, de secrétariat, etc.)* ».

La conclusion du texte mérite d'être reproduite intégralement, car elle explicite la perspective dans laquelle se situe la création du corps des conseillers d'éducation, toujours selon les auteurs de l'avant-projet.

« *L'apparition dans nos lycées et collèges de conseillers principaux et conseillers d'éducation ne correspond pas seulement à ce renouveau pédagogique qui, de toutes parts, était réclamé ; elle répond aussi, et principalement, à ce que souhaite la jeunesse elle-même : l'éducateur est moins un tuteur qu'un promoteur ; il n'est pas fait pour réfréner (il ne réprime qu'à regret et par nécessité) ; il est fait pour que chaque enfant, chaque adolescent, parvienne à l'âge adulte dans les meilleures conditions d'équilibre et d'adaptabilité. On s'aperçoit dès à présent que, dans une civilisation industrielle où le savoir et les techniques se renouvellent à une cadence de plus en plus rapide, l'école cessera bientôt d'être un lieu de passage pour commençants. C'est périodiquement que tous auront à y revenir, pour se recycler, pour se reformer, devrait-on dire ; car aucune formation, si poussée soit-elle, ne saurait suffire pour toute une existence. Dans cette perspective, ce qui est demandé aux conseillers principaux et conseillers d'éducation est une démarche élémentaire, mais difficile : faire aimer, rendre attrayante, une vie d'école qui n'est plus destinée à passer avec le jeune âge, qui est destinée au contraire à préfacer une série de retours à l'étude. Puisque les adultes, à intervalles réguliers, redeviendront écoliers, comment aurait-on hésité à changer, à améliorer la condition scolaire ? C'est chose faite, ou plutôt conseillers principaux et conseillers d'éducation auront à coeur, pour leur part, que ce soit chose faite ».*

Ainsi, pour les auteurs du projet de circulaire, il s'agit pour l'institution, en créant le corps des conseillers d'éducation, de créer un renouveau pédagogique rendu nécessaire par l'évolution de la société et la demande sociale, notamment des jeunes eux-mêmes. L'entrée dans une ère de « formation permanente » *(*la loi sur « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », rendant obligatoire la contribution des entreprises au coût de cette formation, est signée le 16 juillet 1971) transforme le rôle de l'école : en améliorant la condition scolaire, il s'agit de donner aux

élèves le goût de l'étude, de créer chez eux un rapport au savoir positif (pour utiliser la terminologie actuelle), tout en veillant à leur équilibre personnel. La charge de cette mutation est entièrement dévolue à ce corps nouvellement créé, et l'on peut déceler, dans la dernière phrase de cette conclusion, un soupçon de doute quant à la capacité de ces nouveaux venus de réussir seule cette tâche, malgré tout le coeur qu'ils mettront à l'ouvrage.

Il est intéressant de noter que cette même année, 1971, le ministère de l'Education se dote d'une division de la vie scolaire, et crée des équipes académiques d'animation de la vie scolaire (EAAVS). « *Il s'agit notamment d'observer le climat des Etablissements et d'alimenter une réflexion sur les questions de vie scolaire »* Guy Delaire (1997 p.10-11). Les événements de 1968 sont encore présents dans les esprits, qui se nourrissent encore des « utopies » de cette période, et notamment des idéaux de l'éducation nouvelle, des principes de non-directivité, d'éducation non autoritaire.

Comme l'analyse Michel Soussan dans Vie scolaire, approche socio-historique - Revue française de Pédagogie n° 83, 1988, cité par Christian Vitali (1997 p.25), l'invention de la vie scolaire et des conseillers d'éducation fut une réponse à la crise de l'institution scolaire des années 60 : « *les réformateurs, épousant les critiques du discours contestataire et les idées du discours novateur, souhaitaient que l'institution secondaire cesse d'être un lieu inerte de transmission des savoirs pour devenir la vie elle-même. Il fallait, pour eux, rendre l'établissement scolaire vivant, l'animer, voire le réanimer. La vie scolaire créée, le collège, le lycée revivraient* ».
Or, le texte qui sera finalement adopté en 1972 va être sensiblement différent de celui de l'avant-projet, dans son contenu comme dans son esprit.

2.1.4.2 Le premier texte d'orientation : La circulaire de mission de 1972

Après la transformation statuaire du 12 août 1970 des surveillants généraux en deux corps : CE/CPE, deux ans plus tard apparaît le texte officiel qui porte sur la fonction : la circulaire 72.222 du 31 mai 1972, intitulée « *mission des conseillers principaux et conseillers d'éducation* » (cf. Annexe), qui a pour objet d'expliciter le décret de 1970. De l'avis de l'Inspecteur général C. Caré (1992 p.112), « *elle apporte une réponse à la pression exercée par les instances hiérarchiques des différents niveaux pour cadrer l'activité et définir les obligations* ». Au contraire des auteurs du projet, dont l'intention généreuse était clairement d'utiliser la création du corps comme levier d'une rénovation pédagogique, les auteurs de la circulaire définitive se préoccupent essentiellement de circonscrire la marge de manoeuvre de ces conseillers, de limiter leur action éducative à l'entretien dans l'établissement d'un climat de confiance, à un rôle d'animation exercé de manière diffuse. Il s'agit manifestement de ramener ces nouveaux venus, qui pourraient devenir de dangereux électrons libres, dans un cadre fonctionnel et hiérarchique strict (M. Bourgoin 2000).

La circulaire de 1972 affirme d'entrée de jeu : « *Héritiers à divers égards des surveillants généraux, [les conseillers d'éducation] ont pour tâche particulière de veiller à la sécurité physique et morale des élèves* ». Suit une énumération des différentes tâches de contrôle, de surveillance et de maintien de l'ordre dans le respect du règlement intérieur, qu'ils ont à assumer.

Dans un contexte de massification et d'hétérogénéité du public scolaire caractérisé par le malaise social (chômage, précarité de l'emploi, la déstabilisation familiale et la hausse de la délinquance juvénile), le concept d'échec scolaire fait son apparition sur le plan pédagogique. L'école est jugé inégale, elle doit trouver des moyens pour ne pas reproduire les inégalités sociales.

D'où le renforcement de la politique d'accompagnement de l'acte pédagogique. La circulaire 1972 prend des formes diverses pour les personnels d'éducation qui deviennent ainsi les interlocuteurs des élèves en difficulté scolaire et peut être amenés à organiser le

soutien pédagogique dispensé par les surveillants. Ils restent cependant les héritiers à divers égards des surveillants généraux et continuent à veiller à la sécurité physique et morale des élèves. Ils exercent des responsabilités identiques à celles évoqués dans la circulaire 1965 dans le domaine du maintien de l'ordre, de la discipline du contrôle et de l'organisation.

La création du FSE accentue le rôle d'animation éducative de conseiller d'éducation. Avec la circulaire de 1972, le concept vie scolaire s'organise à partir de cette caractérisée par l'animation socio- éducative et les responsabilités éducatives. Il délimite un des aspects du champ d'action des personnels d'éducation, mais n'en constitue pas la spécificité puisque « la mission permanente d'animation éducative » est aussi « partagée avec les enseignants ».

La « *mission permanente d'animation éducative* » dont ils sont par ailleurs chargés « *en accord notamment avec les personnels enseignants* » n'est pas davantage définie. Ou plutôt, elle recouvre une notion plus proche de la médiation : il s'agit de gagner la confiance des élèves, de dialoguer avec tel élève en difficulté, de s'entretenir « *librement* » avec tels parents, de mettre en rapport « *au besoin* » un professeur et un élève, etc. Comme le résume Christian Vitali (1997, p.23): « *le rôle des CPE consiste principalement à mettre de l'huile dans les rouages : animer et faire communiquer dans la vie scolaire »*.

Il n'est plus question pour les conseillers d'éducation de disposer d'une aire d'activité en propre, voire d'une autonomie. Ils « *sont associés* », « *apportent leur collaboration », « leur contribution », « leur concours ».*

Comme le souligne l'Inspecteur général C. Caré (1992 p.112) dans son rapport, le texte de la circulaire de 1972 ne démarque pas la fonction et suggère, sans le définir, un domaine d'activité au contenu flou, qui reste imbriqué dans les responsabilités du chef d'établissement : « *Après un début dans un mode lyrique incantatoire sur « le rôle d'une exceptionnelle importance qu'y jouent les CPE et CE dans le grand oeuvre [..] de la rénovation de la vie scolaire », le texte conclut dans un style neutre et froid, qu'on dirait rédigé d'une autre main, sur les obligations de service [...] : « ils sont soumis en matière de service aux mêmes obligations que les personnels de direction ».*

L'action éducative, dont le texte ne donne aucune définition, est qualifiée *« d'action globale à laquelle concourent tous les personnels des établissements scolaires et les personnes appelées à participer activement à la vie de ces établissements ».* Les conseillers d'éducation ne sont plus qu' « associés » à cette action, sans que soit spécifié en quoi consiste leur apport spécifique au sein de cette action globale. Le texte précise d'ailleurs qu' « *il n'est pas souhaitable de délimiter a priori leur intervention non plus que la collaboration qu'ils ont à apporter aux chefs d'établissement* ».

Suivent six paragraphes qui déclinent les obligations de service des conseillers d'éducation, en les alignant sur « *les mêmes exigences que les personnels de direction* », en déterminant leur temps de travail « *en fonction des besoins du service* » et en prévoyant de loger ces personnels dans l'établissement « *chaque fois que les locaux le permettent* », afin qu'ils puissent satisfaire aux « *servitudes inhérentes à leurs fonctions* ».

L'inspecteur général Caré se livre dans son rapport (1992 P.113) à un commentaire stylistique savoureux du texte de la circulaire :

« *Le texte use de trois procédés de rhétorique :*

- *l'esquive affichée, qui est une forme de prétérition (« c'est dire qu'il n'est pas souhaitable de délimiter a priori leur intervention, non plus que la collaboration qu'il ont à apporter aux chefs d'établissement »).*

- *le flou globalisant, qui relève de la formule « tout est dans tout et réciproquement » (« l'action éducative est une action globale à laquelle concourent tous les personnels » ... « l'action globale en vue de laquelle ils ont à jouer un rôle d'une importance exceptionnelle » ... « compte-tenu de l'étendue des responsabilités et des attributions de chacun ... »*

- *la pétition de principe, qui feint de tenir pour acquis ce qu'on est censé démontrer (« par leur fonctionnement même, les CPE se trouvent associés ... »... « par la diversité de leur activité, ils occuperont valablement la*

place qui leur revient » ... « la dénomination même de ces corps nouveaux définit heureusement leur caractère »). »

Quant à Louis Arsac et Frédérique Lerbet (1998 p.11), commentant récemment, à l'intention des candidats au concours de CPE, les différents textes qui ont successivement régi la fonction, ils émettent une critique sévère à l'égard d'un texte qu'ils qualifient de « souffreteux » : « *Se refuser à délimiter la « nature des interventions du CE/CPE et le type de collaboration qu'il doit apporter au chef d'établissement » le condamne à obéir, en toutes circonstances, à quelque injonction que ce soit et empêche la constitution d'une identité de corps. Affirmer par ailleurs que « l'action éducative est une action globale » sans prendre la peine (ou en prenant la précaution) de ne pas en décliner les principes sous la forme d'un paradigme intelligible et opératoire relève, dans le meilleur des cas, de la tautologie, dans le pire d'une sorte de pensée magique, « totémique » dont les officiants - entendez les CE/CPE - auraient à pratiquer les rites sans les connaître. »*

Malgré le discours unanimement critique qui émane, du « camp » des conseillers d'éducation souligne M. Bourgoin (2000), il faut retenir néanmoins que la circulaire a le mérite, outre celui d'exister, de confirmer la création de ce corps nouveau dans le système éducatif.

2.1.4.3 Vers une affirmation de la fonction de Conseiller Principal d'Education

Nous entrons dans la période dite « *Les trente douloureuses* » pour faire contraste, évidemment, avec l'appellation donnée avec succès par Jean Fourstié à la période précédente, de 1946 à 1975. A partir de 1970, le chômage avait fait son apparition, il restait cependant faible en volume global (400 à 450.000 personnes, soit 2 à 2,5 % de la population active française) et s'expliquait par la croissance de la population active qui avait augmenté d'un million de personnes entre 1965 et 1970 avec l'arrivée des baby-boomers. Avec la démocratisation de l'enseignement dont ont bénéficié les générations lourdes nées après la Guerre, les jeunes qualifiés deviennent assez

nombreux pour réduire les chances d'accès à l'emploi des jeunes non qualifiés, des femmes sans expérience, des étrangers « sans aucun bagage », cela d'autant plus que les difficultés issues des deux chocs pétroliers de 74-75 et 79-80 ont ébranlé les condition de production et conduit les chefs d'entreprise à plus de prudence, puis à des adaptations structurelles.

Les premières années d'existence de ce nouveau corps coïncident donc avec plusieurs phénomènes qui vont affecter profondément le système scolaire : la récession économique qui débute de façon visible avec le premier choc pétrolier de 1973, la massification scolaire qui va, en l'espace d'une quinzaine d'années, faire passer la fréquentation de l'enseignement secondaire de 30 % à près de 80 % d'une classe d'âge, l'élévation générale du niveau de vie et l'entrée dans une société de consommation, la politique de décentralisation des pouvoirs publics, qui déplace les centres de pouvoir et, dans une certaine mesure, la définition des politiques, du national vers le local.

2.1.4.4 Des orientations nouvelles de la vie éducative

Les ministres qui se succèdent pendant cette période à la tète de l'Education nationale, Joseph Fontanet (1972-74), René Haby (1974-78) et Christian Baullac (1978-81), vont avoir pour tâche, à la suite d'Olivier Guichard (1969-72), de gérer « l'après-68 ». La massification scolaire, qui commence par le premier cycle du secondaire avec la réforme dite « Haby » en 1975 instaurant le collège unique, a des répercussions diverses sur la société en général et les structures scolaires en particulier. Citons un chiffre particulièrement parlant : alors que dans les années 60, seuls 38 % des jeunes âgés de 17 ans sont scolarisés, ils sont près de 80 % au même âge à être scolarisés dans les années 80 ; pour les jeunes âgés de 18 ans, ces chiffres passent respectivement à 26,5 % et 54,5 % (A. Prost 1992). Simultanément, l'âge de la majorité est avancé en 1974 de 21 à 18 ans. Ainsi, en l'espace d'une quinzaine d'années, le statut scolaire devient le statut social « normal » d'une jeunesse qui,

parallèlement, obtient, pour une grande partie sous ce statut même, les droits que confère la majorité citoyenne.

2.1.4.5 1982 : Naissance d'une nouvelle circulaire : le rôle des CE/CPE précisé

La rédaction d'une nouvelle circulaire, « *qui remplace la circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972 »* est justifiée par la nécessité de redéfinir la place des CPE dans un système éducatif qui évolue et qui doit prendre en compte les changements intervenus dans « la vie éducative » : « *L'évolution du système éducatif et la nécessité de tenir compte des données et orientations nouvelles de la vie éducative au sein des établissements conduisent à définir à nouveau le rôle que doivent assumer les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation et les conditions d'exercice de leurs fonctions* ». La circulaire met l'accent sur l'évolution du système éducatif et les orientations nouvelles de la vie éducative. L'emploi du terme éducatif impliquent d'intégrer cette notion dans les finalités d'actions des établissements scolaire et plus particulièrement dans le cadre global du projet d'établissement.

Par rapport à la circulaire de 1972, le nouveau texte se caractérise par la volonté de mieux définir certains concepts, d'en finir avec l'image du surveillant général, de mieux légitimer l'action des conseillers d'éducation et de protéger la fonction par un cadrage réglementaire.

Les responsabilités du CE/CPE s'exercent dans le cadre de la vie scolaire. Celle-ci est défini ainsi *« placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel»*. On ne parle plus d'élève (celui qui apprend) mais d'adolescent (celui qui grandit). La définition même du domaine d'exercice de la fonction de CPE le place résolument du côté de l'élève tel qu'il se perçoit : il n'est pas (seulement) un élève, mais un adolescent, confronté à la transformation de son corps, de sa psychologie, en proie à des doutes et des interrogations sur le sens de son expérience, de sa vie, qui ne se limite pas au cadre scolaire. Le temps qu'il passe à l'école n'est pas (seulement) un temps

d'apprentissage, d'accumulation de savoirs, d'entraînement aux examens, c'est aussi un temps de vie, où il se découvre lui-même, dans son rapport à lui-même et dans son rapport aux autres, un espace où se produit de l'échange, qui est la base même de la vie. Enfin, l'école n'est pas (seulement) un but en soi, les bonnes notes, le passage dans la classe supérieure et la réussite aux examens, c'est aussi un moyen de s'accomplir, de découvrir ses potentialités, de cultiver ses talents.
La fonction du CE/CPE est présentée en terme de responsabilités qui s'exercent dans trois domaines : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec les personnels enseignants, l'animation éducative avec les élèves, le dialogue avec les parents et toute personne assurant des responsabilités à l'égard des adolescents. Trois substantifs résument les actions des CE/CPE dans ces différentes catégories : responsabilités/échanges/relations. Deux d'entre eux font référence plus particulièrement à la communication et implique un travail d'ouverture à plusieurs niveaux : les élèves, les autres acteurs de l'établissement scolaire, les partenaires.

Cette nouvelle circulaire s'efforce également de donner une définition plus précise des missions du conseiller d'éducation : elles se déclinent en trois missions d'égale importance, qui sont le contrôle des élèves (tâche qualifiée clairement de contribution au bon fonctionnement de l'établissement), le suivi des élèves avec les enseignants (visant à la réussite scolaire des élèves), et l'animation éducative, qui s'adresse plus à la dimension non scolaire de l'élève (comportement, problèmes personnels, activités culturelles et récréatives) et qui introduit la notion de ce que l'on appellerait aujourd'hui l'éducation à la citoyenneté (formation et réunion de délégués).
La référence au surveillant général, qui figurait en bonne place dans la circulaire de 1972, est définitivement oubliée, même si la mission de contrôle et de surveillance perdure. Il est toutefois bien spécifié dans le texte (et souligné par une typographie différente) que l'ensemble des responsabilités du conseiller d'éducation *« doit toujours être assuré dans une perspective éducative* », sans néanmoins que cette notion soit explicitée.

Le champ d'action des conseillers d'éducation reste en revanche encore assez indéfini : leur territoire propre reste interstitiel, puisqu'ils « *organisent la vie collective hors du temps de classe »* mais leur influence peut s'étendre à toute la vie de l'établissement, leur domaine d'intervention tendant à se confondre avec celui de la vie scolaire : *« Par leur disponibilité à l'égard des élèves, les relations qu'ils établissent avec les enfants et les adolescents ainsi qu'avec les divers partenaires du système éducatif, le rôle qu'ils jouent dans le domaine de l'animation, le climat de communauté qu'ils contribuent à créer dans l'établissement, et surtout par leur apport personnel, les conseillers principaux et conseillers d'éducation participent d'une manière décisive à l'organisation, à l'animation et à la rénovation permanente de la vie scolaire ».*

Ainsi, le conseiller d'éducation reste un « agent d'ambiance », un médiateur, il est toujours là pour mettre de l'huile dans les rouages, comme le soulignait Christian Vitali (1997). La circulaire de 82 prend soin enfin de préciser les conditions de travail des conseillers d'éducation : limitation du temps de service en référence aux règles de la fonction publique (39h), « *en donnant priorité à la souplesse pour faire pièce à des rigidifications constatées ou redoutées, aux organisations préétablies et uniformes et aux utilisations abusives de la continuité du service pour couvrir des modes de fonctionnement plus confortables qu'efficaces* », comme le commente l'Inspecteur général Caré (1992 p.113).

2.1.5 Vers l'entrée en pédagogie des Conseillers Principaux d'Education 1982 – 1989 : la collaboration enseignant/CPE réaffirmée

Dans les années 80, la baisse de la natalité a entraîné une diminution de la population scolarisable, mais les effectifs scolaires ont continué d'augmenter. 90% des jeunes de 2 à 22 ans sont aujourd'hui scolarisés (ils étaient 73 % en 1973). Après le boom des années 60, cette deuxième explosion des effectifs scolaires a été déclenchée par l'objectif de « 80 % d'élèves au baccalauréat » annoncé en 1985 par Jean-Pierre Chevenement (alors ministre de l'Education nationale) et par la loi 1989.

Cette période est caractérisée par la succession des équipes gouvernementales, de droite jusqu'en 1981 puis de gauche jusqu'en 1986, à nouveau de droite de 1986 à 1988, et à nouveau de gauche de 1988 à 1993…

Durant période, pendant laquelle la fonction de conseiller d'éducation va continuer à se façonner sur le terrain, en référence plus ou moins étroite à la circulaire de 82, va être marquée par deux phénomènes essentiels pour l'évolution du système éducatif : la poursuite de la massification et la décentralisation, et par un événement : la crise scolaire de 1984.

Du point de vue de l'institution scolaire, la date charnière est plutôt 1985. Le décret du 30 août 1985, qui définit le fonctionnement des établissements à la suite des mesures de décentralisation, donne une dimension nouvelle à l'autonomie des établissements. En 1983-1985 est créé le statut des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement). Les établissements sont désormais gérés par un conseil d'administration présidé par le chef d'établissement, et disposent d'une certaine autonomie en matière d'organisation, d'emploi de dotations en heures d'enseignement et du choix d'un projet d'établissement avec un vrai pouvoir de décision à la fois dans le domaine de la vie scolaire et surtout dans celui de la pédagogie.

Les lois de décentralisation vont affecter une grande partie du service public en France, avec un transfert de compétences de l'Etat vers les collectivités territoriales, l'autonomie des établissements progresse.

L'Etat conserve la responsabilité du service public de l'enseignement, et, à ce titre, définit les objectifs généraux de la politique d'éducation, définit les orientations pédagogiques, les contenus d'enseignement et les diplômes correspondants. Il garde la charge du recrutement, de la formation, de la gestion et de la rémunération des personnels, et assume le financement des dépenses pédagogiques.

Par ailleurs, les collectivités territoriales reçoivent la charge de la planification scolaire, de la construction et de la gestion des établissements. Elles sont représentées dans les conseils d'administration et participent ainsi au fonctionnement des établissements, et d'autres instances académiques.

L'autonomie des établissements n'est pas sans effet sur la fonction des conseillers d'éducation écrit M. Bourgoin (2000) car elle a pour conséquence d'augmenter les pouvoirs du chef d'établissement alors que le travail des conseillers d'éducation est par nature très dépendant du style de direction de ce dernier. « *L'augmentation de ces pouvoirs aura donc une influence, pour le meilleur ou pour le pire, sur leur fonction »* (opt cit p.73).

En outre, la constitution du conseil d'administration des établissements, telle que prévue par la loi de 1985, désigne le CPE comme membre de droit, au sein du collège représentant l'administration. Cette disposition, si elle légitime le CPE en lui accordant d'office le droit de participer à la définition de la politique de l'établissement, le place toutefois dans une situation parfois critiquée par les CPE, dans la mesure où elle suggère qu'ils appartiennent à l'équipe administrative, alors que, majoritairement, ils tiennent à conserver leur singularité de personnel d'éducation.

Ainsi, le mouvement de décentralisation, en déplaçant le centre de décision de la politique éducative vers l'établissement, peut favoriser ou au contraire freiner la capacité du conseiller d'éducation à investir la vie scolaire, en fonction des rapports de force en présence, et notamment de la personnalité du chef d'établissement.

Comme nous l'avons vu précédemment, pendant cette période, le mouvement de massification se poursuivait. Se basant sur les conclusions d'études économiques anticipant l'évolution de l'emploi, le ministre Jean-Pierre Chevènement déclarait en novembre 1985 qu'il fallait conduire 80 % de la classe d'âge au niveau du baccalauréat d'ici l'an 2000 et, dans la foulée, créait les baccalauréats professionnels, une filière nouvelle cohérente avec l'objectif économique. Ce message simple provoqua un choc sur l'opinion publique. En l'espace de quatre ans (1985-89), les lycées accueillaient 320 000 élèves supplémentaires (A. Prost 1992), dans des conditions rendues malheureusement difficiles par la politique d'austérité menée dans le même temps par le gouvernement, en réponse à la crise économique.

Cependant, avec la loi d'orientation de juillet 1989, dite loi Jospin, du nom du nouveau ministre de l'Education, on assiste à une nouvelle tentative de reconnaissance de la Vie Scolaire et de l'éducation au travers d'un concept nouveau : l'élève au centre du système.

2.1.5.1 L'entrée en pédagogie des Conseillers Principaux d'Education : La loi d'orientation du 10 juillet 1989

La loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989 (cf. annexe), a pour but, ainsi que le rappelle Claude Lelièvre (1990) dans son *Histoire des Institutions Scolaires*, de synthétiser les transformations intervenues au cours des années précédentes dans le système éducatif.

Elle replace les missions de l'école dans une perspective nationale, après les mouvements de décentralisation : « *L'éducation est la première priorité nationale* » (Art. 1er), « *la nation se fixe comme objectif* ... » (Art. 3), « *un Conseil national des programmes* ... » est créé (Art. 6).

Elle confirme, dans la ligne de la politique générale de renouveau du service public engagée par le gouvernement Rocard (circulaire du 23 février 1989), le développement de la démarche de projet dans le cadre de l'autonomie de l'établissement. « *Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux ...* (Art. 18)

Elle situe enfin résolument « l'élève au centre du système » : « *Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants »* (Art. 1). L'élève devient sujet de son apprentissage et de son orientation *« L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative...* » (Art. 8), « *L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité* », « *le jeune construit son orientation au lieu de la subir* » (rapport annexé). Il obtient officiellement le droit à la parole sur ses conditions de vie et d'apprentissage dans l'établissement « *Il est créé, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaire* » (Art. 10). Sa condition de citoyen en formation est reconnue : « ... *les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression* ».

Comme le résume l'Inspecteur général Guy Delaire (1997 p.17-18), « *ce qui caractérise l'évolution dans la manière de dispenser l'éducation, c'est le passage progressif de l'élève-objet, telle l'éponge qui absorbe et que l'on presse pour restituer l'acquis, à l'élève-sujet placé au centre du système éducatif et devenu partenaire privilégié - raison d'être de tous les acteurs qui gravitent autour de lui ».*

Dans cette perspective nouvelle, les CPE voient leur rôle précisé sur plusieurs points.
Ils sont chargés d'aider les élèves à assumer leur rôle de délégués : ils participent aux réunions du conseil de délégués, aux côtés du chef d'établissement qui le préside, ils définissent avec les délégués les besoins de formation qu'ils ressentent pour assumer cette fonction, ils organisent et participent à l'animation de cette formation. Ce faisant, ils ont donc un rôle à jouer dans « l'éducation à la citoyenneté » des élèves, et en tout cas dans la participation des élèves aux instances « démocratiques » de l'établissement.
Les élèves, étant engagés à construire eux-mêmes leur projet d'orientation, sont aidés à cet égard par l'équipe pédagogique, constituée des enseignants, et à laquelle sont associés les CPE. Ces derniers participent ainsi à l'élaboration du projet personnel de l'élève.

Cependant, si un chapitre est réservé, dans le rapport annexé à la loi, à « l'évolution du rôle des enseignants », rappelant d'une part leur fonction : *« ils organisent l'ensemble des activités scolaires des élèves, ils assurent les cours, les travaux dirigés et d'atelier, participent à l'assistance au travail personnel, effectuent l'évaluation des élèves et les aident à réaliser leur projet d'orientation, etc.* », d'autre part la nécessité pour ces personnels de maîtriser, outre leur discipline, « *les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement »,* la fonction du conseiller d'éducation, quant à elle, ne fait pas l'objet d'une mention particulière.

2.1.5.2 Le décret du 11 octobre 1989 : vers la collaboration et l'extinction du corps des conseillers d'éducation (CE)

Le décret n° 89-730 du 11 octobre 1989 (cf. annexe) viendra en partie combler cette lacune. Ce texte modifie le décret de 1970 créant le corps des conseillers d'éducation. La modification essentielle concerne l'article 4 :

- la formulation *« les conseillers d'éducation participent aux responsabilités éducatives des personnels de direction dans l'organisation et l'animation ...* » dans le texte de 70 devient « *les conseillers d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation ...* ».

En ne « participant » plus à des responsabilités dévolues à d'autres, mais en exerçant eux-mêmes cette responsabilité, les CPE se voient ainsi conférer une autonomie d'action qui fait dire à l'Inspecteur général C. CARE : « *ils atteignent l'âge de majorité* » (1992 p.116).

Par ailleurs, un nouvel alinéa est ajouté, qui consacre la capacité du conseiller d'éducation à participer au suivi pédagogique de l'élève et qui, toujours selon Claude CARE (op. cit. p.116), « *opère un rééquilibrage profond de la responsabilité, qui est la grande affaire de cette dernière décennie du siècle ».* Le texte de cet alinéa tient en quelques lignes :

- « *Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation* ».

Cette modification permet de nouveau d'extraire le CPE de « l'espace interstitiel » dans lequel il était précédemment confiné, en tout cas au niveau des textes, et de l'auxiliariat éducatif : il est admis à partager la mission noble qu'est la fonction pédagogique. Certes, les modalités selon lesquelles il va être associé aux personnels enseignants, la façon dont il va pouvoir participer à l'évaluation de l'élève, ne sont pas précisées. Toute latitude est laissée aux équipes pour concevoir et organiser cette collaboration, mais la légitimité ainsi conférée au CPE n'est pas négligeable.

Le décret de 1989 marque également je début de l'extinction du corps des conseillers d'éducations. Le Ministère de l'Education nationale prévoit de les intégrer progressivement dans le corps des conseillers principaux d'éducation à compter de l'année 1990. La distinction entre CE, exerçant au collège ou en lycée professionnel, et les CPE, exerçant en lycée est abolie : ils exercent désormais leur fonctions dans les EPLE (établissement publics locaux du second degré).

2.1.5.3 1992 : L'entrée en formation dans les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)

Une autre conséquence de la loi de 89 qui va influencer sensiblement la conception du métier de CPE, et l'identité du corps, concerne leur formation en IUFM. La loi de 89 prévoyait de « *développer une véritable formation professionnelle* » des enseignants grâce à la création, dans chaque académie, d'établissements publics d'enseignement supérieur spécifiquement chargés de les préparer à un rôle rendu plus difficile par « *l'évolution des différents publics et les nouvelles exigences auxquelles doit répondre le système éducatif* ». Ces établissements porteraient le nom d' « instituts universitaires de formation des maîtres » (Art 17).
En 1990, trois IUFM « expérimentaux » sont mis en place dans trois académies distinctes (Grenoble, Lille et Reims pour être ouverts à la rentrée 1991 dans toutes les académies, en application de la loi d'orientation de 89. Ces établissements publics d'enseignement supérieur sont implantés en 1991 dans chaque académie. Les IUFM assureront la

formation professionnelle des enseignants dès septembre 1990 ; deux ans plus tard leur sera confiés la formation des futurs CPE.

Les conseillers principaux d'éducation étaient jusqu'à cette date formés dans des centres régionaux spécialisés, annexés à des lycées. Dans la continuité du décret de 89, qui ouvre aux CPE le champ des préoccupations pédagogiques, le Ministère décide, par la circulaire n° 92-138 du 31 mars 1992, de confier leur formation aux IUFM nouvellement créés.

Cette décision suggère un rapprochement de fait entre la formation des enseignants et celle des conseillers principaux d'éducation.

Elle va également avoir pour conséquence l'élaboration progressive d'un corpus de type universitaire que les futurs candidats au concours devront maîtriser pour accéder à la fonction.

De la circulaire de mars 1992, nous retenons les points qui nous intéressent tout particulièrement lorsqu'ils amènent de nouvelles pratiques. D'abord, la formation des CPE est conçue sur deux années. La première, préparatoire au concours, est désormais préparée dans les IUFM et les candidats au concours externe sont obligatoirement titulaires d'un diplôme de niveau égal ou supérieur à la licence. Les cours réguliers, les stages en établissements scolaires, les échanges avec les formateurs, les pairs et les candidats au concours doivent permettre de mieux se préparer au concours externe ; la formation précédente n'étant *« prise en compte que partiellement »* précise la circulaire.

L'hétérogénéité du public est soulignée de plus l'articulation entre la théorie et la pratique est présentée comme un principe phare de la formation, et ceci est particulièrement nouveau dans la formation des CPE : pas de pratique sans théorie et pas de théorie sans pratique. La théorie peut être comprise comme une réflexion sur l'action éducative. Elle procède autant d'une réflexion sur l'action actuelle que des théories éducatives issues des résultats et des progrès de la recherche. Enfin, on notera au passage que ce processus contribue à renforcer l'identité professionnelle des CPE en développant une base de connaissance partagées en favorisant l'appartenance à un groupe (celui des CPE) qui développe des stratégies communes.

Trois axes sont retenus dans la formation générale des CPE : l'élève, le cadre d'exercice, les missions et les outils. Ces axes recoupent assez bien les rôles et missions des CPE tels que définis dans la circulaire d'octobre 1982, sans pour autant, et c'est bien là le plus surprenant, qu'il soit dit un seul mot sur le référentiel de formation.

La collaboration avec les futurs professeurs, y compris les futurs professeurs certifiés de documentation, développée dans la circulaire d'octobre 1982, doit se traduire par une formation commune. L'idée, fréquemment avancée, selon laquelle le CPE ne travaille pas seul, est prise en considération dans la formation ; mais alors que le texte parle de possible travaux communs avec les conseillers d'orientation psychologues, les vocables « service social » et « service médical » ne figurent plus dans cette circulaire alors qu'on les trouvait dans la circulaire d'octobre 1982.

2.1.6 Les fonctions du CPE dans les années 90 à nos jours

Depuis les événements de Mai 68, les jeunes expriment des revendications culturelles ou diverses formes de désarroi, lors de leurs manifestations. Comme le révèle l'analyse du mouvement de 1986, né de la contestation de la réforme Dévaque qui proposait, entre autres, une augmentation du montant des droits universitaires. L'action étudiante apparaît tiraillée entre des attitudes corporatistes et une révolte au non de la démocratie et de l'indignation morale. Par la suite, les années 90 voient le retour des manifestations lycéennes périodiques. Comme l'analyse le sociologue François Dubet dans son ouvrage « *les lycéens »* qui rend compte d'une recherche effectuée en 1991 à la demande de la DEP, il s'agit de manifestations de mécontentement diffus, sans revendication claire, qui expriment un malaise, une frustration dus aux conséquences de la massification scolaire : si tous ont désormais accès aux études secondaires, en revanche, les filières sont d'inégale valeur, et chaque étape sélective produit chez ceux qui sont écartés des filières les mieux considérées un sentiment d'échec, une « *intériorisation de leur indignité scolaire* », selon l'expression du sociologue.

Dans la logique de loi d'orientation de 1989 et après les manifestations lycéennes de l'automne 1990, un certain nombre de textes réglementaires on été publiés en 1990-1991

pour préciser les droits et obligations des élèves. Le plus important de ces textes est le décret du 18 février 1991 sur les droits et obligations des élèves (projets, orientation, éducation à la citoyenneté, formation de délégués, aide pédagogique et suivi de l'élève… le CPE est disponible pour répondre aux besoins de l'élève). Ainsi, c'est dans ce contexte que *« Le conseiller principal d'éducation apparaît de plus en plus comme l'interlocuteur privilégié et souvent le médiateur entre l'élève, sa famille, les professeurs de sa classe »* G. Delaire (1997, p.75).

2.1.6.1 L'école en quête de sens

« L'école de Jules Ferry a vécu et avec elle, une organisation et une légitimité qui lui donnaient son sens. Aujourd'hui, l'institution scolaire accueille un public nombreux et varié : c'est à partir de motivations diverses qu'élèves, collégiens, lycéens et étudiants construisent leur propre expérience scolaire et le sens qu'ils donnent à leur scolarité » souligne le sociologue F. Dubet, 1997 dans un dossier de la revue des Sciences Humaines n°76 d'octobre 1997 (p.20).

Le problème du sens de l'école surgit peu à peu quand à partir des années 60, le modèle se défait. Il se défait tout d'abord selon F. Dubet en raison du succès même de l'école dont l'emprise ne cesse de se développer avec l'augmentation des effectifs scolaire. Ce long processus de massification, conséquence d'une volonté réformatrice de démocratisation, introduit un changement fondamental dans la nature de l'école. L'école devient le principal appareil de distribution sociale par le travail de classement qu'elle opère tout au long d'une scolarisation de plus en plus longue.

La massification a une seconde conséquence, elle fait entrer au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur des publics nouveaux pour qui le sens des études ne va plus de soi.

Il apparaît que si le système a réussi à répondre à l'objectif quantitatif, de permettre à tous les jeunes d'entrer dans un parcours scolaire aussi long qu'ils le souhaitent, l'objectif de qualité en revanche, dans le sens d'une adéquation de l'enseignement aux besoins d'apprentissage des jeunes, reste à atteindre : la massification a généré un nouveau

concept, celui d' « échec scolaire », et une grande partie de la jeunesse a le sentiment d'être prise dans un système sélectif dont elle n'a pas les clés.

François Dubet (1991) rapporte ainsi la formule d'une élève qui rend compte du climat général : « *au lycée, on a beaucoup de libertés, mais on n'a pas de droits* ». Le rôle des délégués, qui devaient donner aux élèves le droit de participer au fonctionnement du système, est perçu comme un leurre, ainsi que l'exprime cet élève : « *il y a des délégués parce que c'est obligatoire, mais ça sert strictement à rien* ». « *Toute la liberté d'expression qui règne dans le lycée se trouve brusquement réduite lors d'un conflit portant sur un problème pédagogique* », confirme François Dubet.

L'enquête réalisée par François Dubet montre que, les enseignants traversent un malaise: ils se plaignent du mauvais niveau des élèves et du peu d'intérêt qu'ils manifestent pour l'apprentissage scolaire, une sorte de « baisse de qualité d'élève » dont ils rendent responsable le « système », terme impersonnel qui désigne tout à la fois une administration ressentie comme lointaine, laissant les professeurs « seuls face aux problèmes », une opinion publique qui leur renvoie, d'après eux, une image négative de leur profession « en voie de paupérisation dans une société où l'argent domine tout », les parents, qu'ils trouvent devenus exigeants, méprisants parfois.

Dans ce contexte, les CPE occupent souvent une place à part. Centrés sur l'élève, « *ils n'endossent pleinement ni la fonction disciplinaire, ni la fonction sélective de l'établissement* », « *ils font partie des personnages considérés comme « humains » dans l'établissement* ». Un élève exprime ainsi sa gratitude à son CPE quittant l'établissement : «*avec vous, c'est la dernière parcelle d'humanité au lycée x qui part* ». Leur rôle les amène à incarner malgré tout une sorte d'unité de l'établissement : « *La relation des élèves à l'établissement est médiatisée par les conseillers principaux d'éducation* », affirme l'enquête de François Dubet.

2.1.6.2 L'école est confrontée à la violence

Dans les établissements scolaires, les phénomènes de violence semblent augmenter à un rythme inquiétant tout au long de la dernière décennie. La presse s'en fait l'écho :

« Principaux et proviseurs veulent une répression accrue de la violence à l'école », « *Les principales mesures du plan de M. Bayrou pour lutter contre la violence à l'école », « Les lycéens lancent leur propre plan pour lutter contre la violence à l'école », « Comment stopper la violence à l'école ?* ». Ces quelques titres, relevés dans *Le Monde* par Maryse Bourgoin entre 1996 et 2000, montrent l'inquiétude grandissante face à ce phénomène qui « agresse » l'une des institutions fondatrices de la République selon l'expression du journaliste Jean-Michel Dumoy en 1994.

Ainsi que le montre Eric Debarbieux (1999), si quelques rapports de l'Inspection générale signalaient déjà dans les années 80 une certaine montée de la violence en milieu scolaire, circonscrite alors seulement à quelques établissements, c'est au début des années 90 que les médias ont commencé à tirer la sonnette d'alarme et à attirer l'attention sur un phénomène qui tendait à devenir un vrai problème de société, au point qu'il est désormais une préoccupation constante pour le Ministère de l'Education «*le plan antiviolence devient un des passages obligés des politiques d'éducation* » selon Bernard Charlot en 1997. On entend par violence le climat de tension qui règne actuellement dans les établissements, allant des incivilités, qui sont « *des atteintes quotidiennes au droit de chacun de voir sa personne respectée* » (B. Charlot 1997), aux violences plus médiatisées faites d'agressions physiques qui sont de l'ordre de la délinquance, du délit et du crime.

La violence en milieu scolaire est un phénomène complexe. Comme le rappellent Bernard Charlot et Jean-Claude Emin (1997, p. XIX) « *la violence scolaire est corrélée à l'état de notre société et de son école, aux politiques et aux pratiques des établissements scolaires et de leurs personnels, aux compétences cognitives et relationnelles de ceux, adultes ou élèves, qui vivent et travaillent dans l'école* ».

Selon E. Debarbieux (1999), on peut distinguer trois types de violence en milieu scolaire :

- Le premier type proprement scolaire, est directement lié à la massification. Il vient en réponse à un système qui ne parvient pas à donner ce qu'il promet, c'est-à-dire une véritable égalité des chances : « *une école qui se massifie est une école qui met à jour les inégalités qu'elle accueille et renforce. La violence scolaire peut être une réponse maladroite, inefficace le plus souvent, à l'incivisme inégalitaire du marché scolaire et urbain* » Debarbieux (op. cit. p.44).

- Le deuxième type de violence scolaire procède de l'entrée de conduites délinquantes dans l'école : *« certains comportements sont le prolongement direct des conduites juvéniles de certains quartiers»* (opt cit p.45). L'école semble dans ce cas « victime » de cet environnement violent qui entre chez elle comme par effraction. Toutefois, sans nier l'existence de cette dimension, il faut sans doute éviter de trancher trop rapidement en faveur d'une totale « innocence » de l'école, y compris dans ce cas.

- Le troisième type est celui de la dimension antiscolaire « *dont nous avons noté la forte augmentation au cours des trois dernières années* » précise DEBARBIEUX en 1999, et qu'il explicite ainsi : « *le développement des attitudes antiscolaires est une construction réactive de l'identité, une tentative d'identification culturelle dans la crise de sens liée à la massification, au chômage, crise de sens liée également à la fin des illusions prophétiques de la modernité et à la montée du libéralisme* » (opt cit p.46-49).

Il y a manifestement une crise de sens de l'école, et c'est cette crise de sens qui se manifeste sous la forme de déviances et de violences diverses, signes et causes de souffrances tant chez les élèves que chez les enseignants.

Ainsi que l'analyse Bernard Charlot (1997), la cause essentielle de cette crise est à rechercher dans l'articulation de l'école à la société : à partir des années 60, l'école a reçu comme mission d'offrir aux jeunes une promotion sociale en préparant leur insertion

professionnelle. Avec la crise de l'emploi, elle a donc perdu une partie de sa crédibilité, tout en dramatisant la compétition scolaire : plus les emplois étaient rares, plus il fallait un niveau scolaire élevé, pour avoir une chance d'avoir un emploi, et si possible, une bonne position sociale. L'école, dont la mission était l'insertion, devenait ainsi l'instrument de l'exclusion. Il ne faut pas s'étonner alors que les « exclus » se sentent floués et se révoltent, chacun à sa manière, contre une institution qui les rejette.

2.1.6.3 Violence et relation pédagogique

La violence scolaire est ressentie largement par les enseignants. Ils se plaignent d'être obligés de faire de la discipline au lieu de se consacrer à l'enseignement. Ils expriment souvent un ressentiment, « *un sentiment d'abandon dont les équipes de direction et de vie scolaire sont souvent accusées* » (Charlot et Emin, 1997). Pour Anne Barrère et Nicolas Sembel (1998, p.98), *« c'est la nature de la relation d'autorité qui est mise en question* ».

Face à l'échec qu'ils ressentent par rapport à « *la norme idéale de l'enseignant, qui est d'écoute et de respect »*, « *l'impression majoritaire [exprimée par les enseignants] est que la discipline n'est pas suffisamment appliquée dans les établissements ».* Le rêve de l'enseignant s'énoncerait ainsi : « *nous enseignerions, les élèves nous écouteraient, et il y aurait au fond de la salle quelqu'un (le CPE) pour les punir à notre place* ». N'est ce pas là, un rêve nostalgique, celui du temps heureux où les CPE n'étaient pas CPE, mais surveillants généraux, et avaient la responsabilité de la discipline, dont les enseignants se trouvaient ainsi déchargés ?

E. Debarbieux (1999) confirme que domine chez les enseignants la certitude que la punition, et l'éducation en général, ne font pas vraiment partie de la fonction enseignante, et que le soin de punir devrait être laissé aux autres, aux spécialistes de l'ordre (l'administration ou la vie scolaire) .

Pour les enseignants il faudrait des élèves « enseignables » assidus, ponctuels, prêts à écouter avec suffisamment de calme et de concentration, pour pouvoir prodiguer un enseignement.

2.1.6.4 L'appel à la citoyenneté scolaire : le CPE médiateur

La citoyenneté se défini selon Anne Barrère et Nicolas Sembel (1998) comme un certain nombre de droits accordés à l'élève, en particulier au lycéen. Pour ces auteurs si le droit de délégation aux différentes instances représentatives des établissements scolaires date de 1968, la loi d'orientation de 1989 et surtout les décrets de 1991 instaurent une nouvelle phase, où les droits traditionnels comme le droit de réunion et d'association sont réactualisés et étendus, et où apparaissent de nouveaux droits comme le droit de libre expression et de publication.

Grâce à la position particulière qu'il occupe dans l'établissement, qui lui permet d'appréhender l'élève dans sa globalité et d'être prioritairement à son écoute, qui lui offre une vue d'ensemble du fonctionnement de l'établissement, et qui le situe à un « noeud de communication » entre les différents acteurs de l'établissement, le CPE a vocation à jouer un rôle de médiation.

Pour reprendre la formule de François Dubet (1991), le CPE médiatise la relation des élèves à l'établissement. Il se trouve ainsi directement confronté au besoin qu'expriment les élèves de donner plus de sens à leur expérience scolaire, de mieux relier leurs apprentissages scolaires à leur projet de vie.

Dans une tradition scolaire où l'on attend de l'élève « qu'il se tienne tranquille », « qu'il se taise », qu'il « écoute », le CPE offre un espace de dialogue, où c'est l'adulte qui écoute, et permet à l'élève de s'exprimer. Pour cette raison également, il est, plus que d'autres adultes de la communauté éducative, directement interpellé par l'interrogation des élèves, sensible à la crise de sens que traverse l'école, qui induit malaise et souffrance chez tous ses acteurs, à commencer par les élèves. La relation et les méthodes pédagogiques, sur lesquelles il conviendrait d'agir pour redonner du sens à l'école, étant hors de son champ de compétence, il ne lui reste comme arme que la parole, pour tenter de remédier, par l'explicitation, la bienveillance, l'appel à la raison, à l'impatience et au désarroi des élèves.

Quant à la violence qui s'empare de l'école, elle retentit très fortement sur la fonction du CPE. Comme on l'a vu précédemment, on constate une tendance à un retour vers une

demande de répression, de profil de « surveillant général » chargé de faire respecter l'ordre, fonction qui apparaît aux yeux de beaucoup, enseignants ou chefs d'établissement, comme la réponse à ces phénomènes « déviants ».

La « norme » étant l'élève « enseignable », c'est-à-dire assidu, ponctuel, suffisamment animé du désir d'apprendre, et dégagé d'autres préoccupations « parasites », pour être réceptif à un enseignement, les équipes éducatives passent en quelque sorte commande au CPE de ces produits « normalisés » (M. Bourgoin 2000).

En d'autres termes, on lui demande de « socialiser » l'élève afin que le professeur puisse « l'enseigner » : lutte contre l'absentéisme, réduction des retards par la sanction, répression des attitudes indisciplinées, constituent le coeur de la fonction du CPE.

Là encore, ce dernier n'a pas compétence à interroger les conditions de l'enseignement, à faire des suggestions d'ordre pédagogique. Il ne peut intervenir que sur le champ « hors classe ». C'est donc en établissant un climat de confiance avec les élèves, en créant dans l'espace/temps interclasse une ambiance de dialogue, de détente, mais aussi en faisant comprendre la loi et la règle pour les faire respecter, que le CPE peut tenter de remédier aux incivilités, de réparer les blessures narcissiques, de calmer les attitudes d'exaspération, de modérer les actes de rébellion.

Plus de 35 ans après la création du corps par quelques tenants de l'innovation pédagogique, les CPE sont selon Philippe Meirieu (2000), des acteurs de premier plan et des personnages clés de l'école à condition que son interlocution soit reconnue et que, sans empiéter sur les attributions des enseignants ou des autres cadres éducatifs, il garantisse la cohérence de la construction de la «cité scolaire ». Car poursuit ce dernier la « cité scolaire » est si difficile à construire aujourd'hui qu'elle a bien besoin de la contribution de tous et de ceux qui ont en charge « la vie scolaire » en particulier.

2.1.7 Trente cinq ans d'évolution, d'adaptation et encore beaucoup d'incertitude

Si la profession de conseiller d'éducation, née en 1970 sur les combles des évènements de mai 68, est jeune, elle a dû rapidement, évoluer et s'adapter au travers de quelques

lois, décrets et circulaires en fonction de l'évolution de la société. Après trente cinq ans d'existence, le corps des conseillers principaux d'éducation semble ainsi parvenir à une meilleure reconnaissance institutionnelle. Conservant sa mission éducative qui lui permet de participer directement aux objectifs fixés par la loi concernant une meilleure prise en compte des besoins des élèves, la priorité donnée à leur projet personnel, leur éducation à la citoyenneté, leur participation au fonctionnement de l'établissement, il est désormais admis dans la sphère jusque-là réservée aux enseignants, le domaine pédagogique. En 1992, l'Inspecteur général C. Caré peut inciter les CPE à s'engager dans une nouvelle pratique professionnelle, alors qu'ils occupent dans l'espace scolaire une position stratégique, non hiérarchique, de médiation, au noeud de toutes les interrelations entre élèves, enseignants, administrateurs et parents. Cette position privilégiée ne peut toutefois être exploitée de façon optimale que dans certaines conditions, que rappelle l'Inspecteur général Guy Delaire en 1997, pour ce dernier, l'implication du CPE est toujours tributaire de l'accord qu'il va fonder avec ses partenaires. Cependant, toute la vie scolaire repose sur cet accord, autrement dit sur un aléa. Là est la faiblesse et le paradoxe de la vie scolaire selon cet auteur. Il poursuit et souligne que la seule manière de maîtriser cet aléa, c'est de le graver dans le marbre du projet d'établissement. Condition *sine qua non* : l'engagement volontariste du chef d'établissement. Il note que l'on ne peut intervenir efficacement dans la vie scolaire que si au sommet on est convaincu des exigences éducatives et du parti que l'on peut tirer d'une telle dynamique.

L'approche historique que nous venons d'effectuer a mit en évidence que le cadre législatif influence la construction identitaire du CPE. L'adaptation constitue un problème de société ; l'homme doit sans arrêt s'adapter aux conditions du milieu dans lequel il vit et, réciproquement, le milieu dans lequel vit l'homme doit aussi évoluer dans la perspective d'être en harmonie avec celui qu'il intègre. Il s'agit ainsi d'un mouvement dynamique, constant, qui évolue en fonction des composantes du milieu dans lequel se trouve l'individu. La qualité, l'importance, la forme même des interventions et des actions éducatives, pédagogiques à l'égard des adolescents, sont ainsi étroitement liés aux phénomènes de société mais également aux moyens arrêtés et mis en œuvre par cette même société.

2.2 Lecture sociologique du cadre de la recherche

« Je deviens moi en faisant comme les autres et en partageant leurs pensées ».
M. Gauchet
« Tout individu est un, singulier, irréductible. Et pourtant il est en même temps double, pluriel, innombrable et divers ».
E. Morin
« Etre un individu, c'est être défini par le double sceau incompressible de la souveraineté sur soi et de la séparation d'avec les autres ».
Danilo Martuccelli 2002 p.43

2.2.1 De l'identité personnelle à l'identité sociale

« CPE : une identité en danger !, « Conseiller Principal d'Education : un métier à revaloriser, à respecter ! », « CPE : qui êtes-vous ? », « Vers la fin des CPE ? »
Ces quelques cris d'alarme relevés dans divers supports de presse et d'information à destination des conseillers d'éducation par M. Bourgoin (2000, p.17) sont l'expression d'une interrogation, d'une inquiétude, parfois d'un malaise, très largement partagés par les professionnels de cette catégorie. La question de leur identité professionnelle est posée de façon quasiment systématique par les CPE, et généralement ressentie comme un inconvénient plus ou moins lourd de conséquences. *« On a un problème identitaire » ; « notre identité est encore trop floue, pas assez ancrée » ; « les gens ne savent pas qui on est, ce qu'on fait, même les enseignants »* souligne cette dernière.
Depuis plusieurs années, la sociologie s'attarde à analyser les multiples facettes du concept d'identité. De nombreuses analyses des enjeux identitaires associés aux femmes, aux jeunes et aux immigrants sont venues élargir le débat sur l'appartenance de classe, longtemps au centre de la réflexion de beaucoup de chercheurs en sociologie du travail.

Divers courants d'analyse des identités sont venus élargir les perspectives sur les phénomènes qui structurent le présent et le devenir de nos sociétés, au point où il demeure difficile de contester le fait que les identités et le processus de formation d'identités sont maintenant au coeur de nos rapports sociaux.

Pour les fins de notre analyse, nous devrons en définir précisément les contours pour éviter de se perdre dans les dédales conceptuels qu'offre la littérature à ce sujet. Certains postulats seront évoqués pour saisir la notion d'identité et particulièrement celle d'identité professionnelle.

L'identité est selon Carmel Camilleri (1997) un construit social qui est indissociablement un rapport au temps et à l'espace. La notion d'identité professionnelle des CPE n'échappe pas à cette règle. Cette dernière est construite d'un rapport à l'espace, parce que c'est une pratique et une histoire de vie et un rapport au temps, parce que cette histoire de vie est inscrite dans une conjoncture particulière, un espace social précis. L'identité est à la fois individuelle et sociale et les liens entre les deux sont constants.

Dans son ouvrage *Penser l'Europe*, Edgar Morin (1987) écrit *« Nous vivons dans l'illusion que l'identité est une et indivisible, alors que c'est toujours un '' unitas multiple '' (unité multiple, tant du point de vue biologique que culturel et individuel'. Nous sommes tous des êtres poly-identitaires, dans le sens où nous unissons en nous une identité familiale, une identité régionale, une identité transnationale, et éventuellement une identité confessionnelle ou doctrinale. Il y eut souvent une tragédie quand il eut conflit d'identités comme chez l'enfant de père allemand et de mère française dans la première moitié de ce siècle »* (opt cit. par J. F. Dortier 1994, p.19).

2.2.1.1 La notion d'identité

Le mot identité vient du latin *« idem »* (le même), désigne ce dans quoi je me reconnais et dans quoi les autres me reconnaissent, l'identité est toujours attachée à des signes par lequel elle s'affiche, de sorte qu'elle est à la fois affirmation d'une ressemblance entre les membres du groupe identitaire et d'une différence avec « les autres » (Dictionnaire de sociologie, Le Robert). La notion d'identité est extrêmement complexe. Elle cherche à

répondre à la question « qui est cet individu ? ». La notion d'identité, écrit Jean-François Blin (1997, P.178) revêt un caractère d'évidence mais le champ sémantique du terme rappelle sa complexité en présentant deux significations contradictoires :

- d'une part, il s'agit du caractère de ce qui est identique et dans ce cas l'identité est le fait d'être semblable à d'autres ;
- d'autre part, l'identité est le caractère de ce qui est unique et donc qui se distingue et se différencie des autres.

Pour cet auteur, il faut prendre en considération le caractère paradoxal de l'identité, qui se construit par la confrontation de la similitude et de la différence. La notion d'identité comporte deux pôles :

- Le pôle individuel, traduit par le concept de Soi (caractéristiques individuelles que s'attribue quelqu'un pour dire qui il est ;
- Le pôle social défini par le système des normes (s'exprime à travers les rôles auxquels un individu se conforme pour répondre aux attentes des autres, d'un groupe, d'une situation données).

Pour ce dernier, l'identité a été abordée selon deux perspectives ;

- Celle qui privilégie les caractéristiques individuelles et qui définit les modalités de construction de soi, à partir d'une absorption du social par l'individuel.
- Celle qui privilégie les caractéristiques collectives et définit les modalités d'appartenance de l'individu à un groupe, une catégorie sociale, à partir de son intégration à un système donné.

Elle se définit pour E.H. Erikson (1972) par les caractéristiques qu'un individu reconnaît comme siennes (le soi) et auxquelles il accorde une valeur de reconnaissance. Pour R. Sainsaulieu (1988, P.319) la notion d'identité recouvre le champ *« des rapports humains*

où le sujet s'efforce d'opérer une synthèse entre les forces internes et les forces externes de son action, entre ce qu'il est pour lui et ce qu'il est pour les autres » il souligne que s'il y a identité personnelle, c'est qu'il y a reconnaissance par les autres, mais celle-ci n'est pas obligatoirement accordée, elle s'inscrit elle-même dans un jeu de forces sociales.

Lieu d'articulation de l'individuel et du social, Bernard Fraysse (2000) dans la *« saisie des représentations pour comprendre la construction des identités »* souligne que la notion d'identité peut être saisie, selon deux points de vue :

- Le premier, d'ordre sociologique, définit l'identité comme les modalités d'appartenance de l'individu à un groupe, à une catégorie sociale, en fonction de son intégration à un système donné.
- Le second, d'ordre psychanalytique, définit l'identité par les caractéristiques qu'un individu reconnaît comme sienne (le soi) et auxquelles il accorde une valeur de reconnaissance.

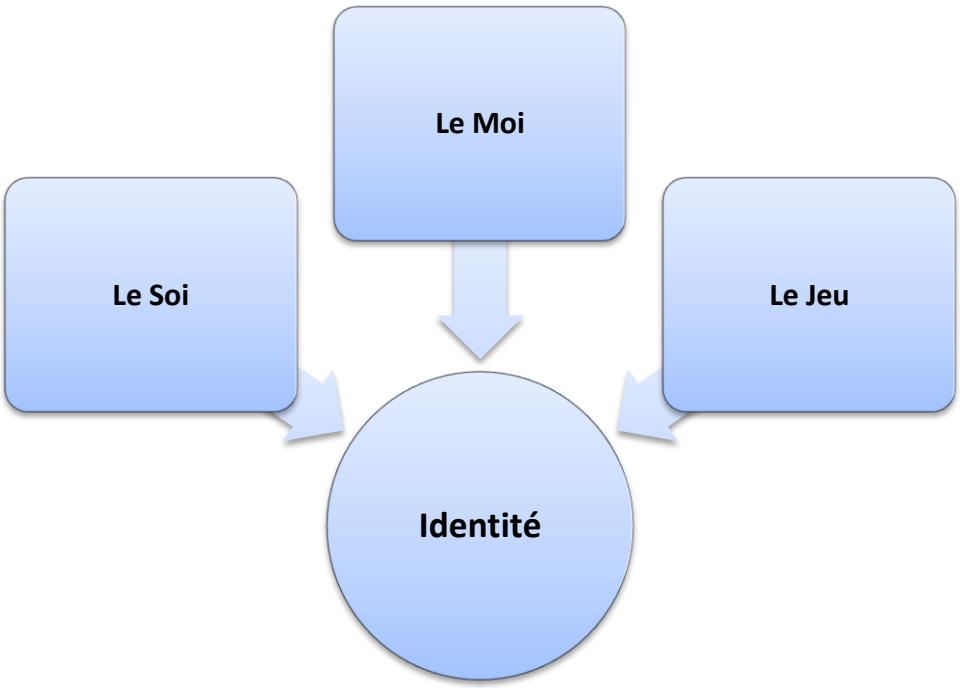
L'identité est le fruit de la socialisation, il y a incorporation du social par l'individuel.
La conscience de notre propre identité écrit E. M. Lipiansky (1997) est une donnée première de notre rapport à l'existence et au monde. Elle résulte d'un processus complexe qui lie étroitement la relation à soi et la relation à autrui. C'est aussi un phénomène dynamique qui s'exerce tout au long de l'existence. L'identité est une définition sociale d'une réalité individuelle, personnelle dans le cas des acteurs singuliers, impersonnelle dans le cas des entités collectives. C'est l'organisation sociétale qui donne sa forme à l'organisation du « soi ».

2.2.1.2 Les théories de l'identité

Tous les théoriciens de l'identité soulignent l'importance d'autrui dans la construction de soi, que ce soit pour se différencier ou se conformer, pour se présenter aux autres ou s'en protéger.

Dans *« La présentation du soi »* Erving Goffman (1922-1982) a mis en évidence l'importance que l'individu accorde au regard de l'autre sur le maintien de sa propre identité. L'un des enjeux essentiels des relations humaines est la *« face »* que nous tentons de faire reconnaître aux autres, ce terme désignant la valeur sociale positive qu'une personne revendique. La *« présentation de soi »,* exprimée par nos comportements, notre habillement, nos propos, etc., vise à donner une certaine image de soi dont on attend qu'elle soit confirmée par autrui. Dès lors, la vie sociale est comme un théâtre dans lequel chacun de nous se *« met en scène ».*

Par ailleurs, George Herbert Mead (1863-1931), l'un des fondateurs de la psychologie sociale, distingue trois instances forgeant l'identité :



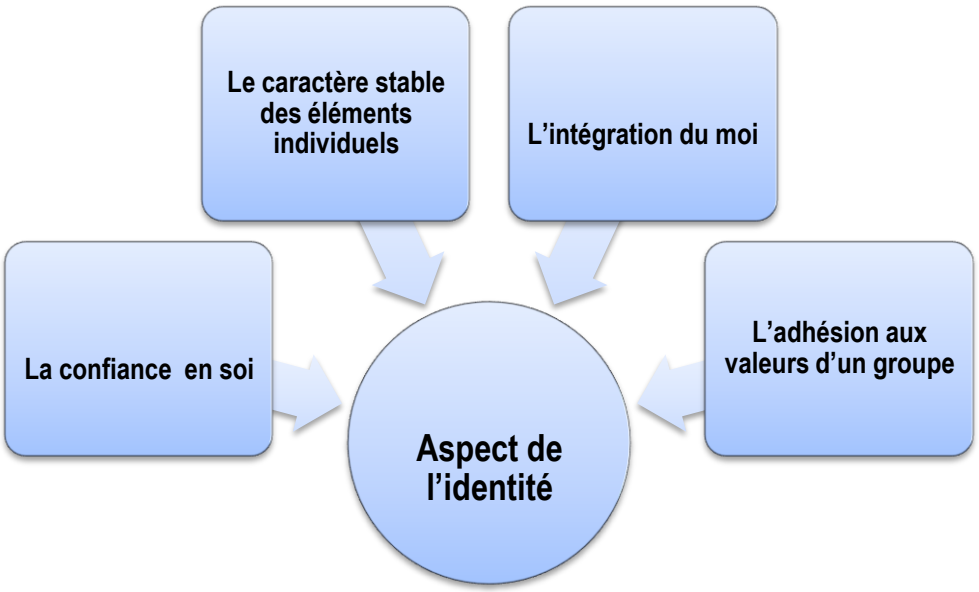
Le Moi est l'ensemble des rôles que l'individu apprend à tenir dans la société qui est la sienne. Le comportement individuel ne peut donc être compris qu'en fonction du comportement collectif. Mais l'individu est également capable de spontanéité et d'innovation personnelle, ce qui est la fonction spécifique du je. Le soi (l'identité) est l'association entre ces deux éléments : le moi (intégration des normes sociales) et le je

(action spontanées). La genèse de l'identité s'inscrit toujours dans une relation interactive à autrui.

Alors que Freud le fondateur de la psychanalyse s'est peu intéressé à l'identité, tout un courant de la psychanalyse américaine a développé ce thème, en minimisant l'importance de l'inconscient dans la formation de la personnalité. Heinz Hartmann (1894-1970) fonde "l'*Ego Psychology"* en affirmant que les troubles psychiques résultent d'une perturbation dans la constitution du moi. Heinz Kohut décrit l'émergence d'un nouveau type de personnalité : à *« l'homme coupable*» de l'époque freudienne, marqué par le complexe d'OEdipe, se substitue « *l'homme tragique*» au moi déficient du fait de relations perturbées avec sa mère. Les désordres narcissiques seraient caractéristiques de cet homme tragique contemporain.

Pour Erik H. Erikson (1902-1994) dans « *L'étude de l'identité devient aussi centrale à notre époque (1968) que celle de la sexualité à l'époque de Freud »*, en associant les approches psychanalytique et psychosocial, il considère que l'identité présente deux faces : d'une part, le « *sentiment conscient de spécificité individuelle »* d'autre part « *l'*effort *inconscient tendant à rétablir* (...) *la solidarité de l'individu avec les idéaux du groupe »*. Pour Erikson (1972) l'identité est un processus qui s'élabore au cours de l'existence, spécialement à l'occasion de périodes de rupture. Le cycle de vie est composé de huit périodes, chacune d'elle étant marqué par une crise, c'est-à-dire une phase de vulnérabilité, mais riche de potentialités nouvelles. La plus importante est la crise d'identité d'adolescence (Erikson a d'ailleurs créé le terme *« crise d'identité »).* Durant cette phase, l'individu est tiraillé entre deux tendances : il cherche à exprimer son identité personnelle, mais risque une diffusion de celle-là par identification à des héros…Ce denier définit l'identité à travers les caractéristiques qu'un individu fait siennes et auxquelles il accorde une valeur de reconnaissance.

Il a mis en évidence quatre aspects de l'identité :



Aussi le psychanalyste Didier Anzieu (1985, p. 39) postule que le psychisme s'étaye sur le corps biologique et sur le corps social. Il désigne sous le terme de *« moi peau » « une figuration dont le moi de l'enfant se sert au cour des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps ».* D. Anzieu établit un parallèle entre les fonctions de la peau et celles du moi. De même que la peau constitue une barrière entre le dedans (corps propre) et le dehors (environnement), le moi peau favorise la construction de l'identité en permettant à l'individu de se sentir séparé et protégé d'autrui : *« avoir un moi, c'est pouvoir se replier sur soi-même.* »

Cependant comme nous l'avons vu, pour certains psychologues et psychanalystes, l'identité est d'abord le « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle » (E. Erikson 1972), le principe qui donne cohérence à la multiplicité des expériences sociales de l'individu. Pour d'autres, dans la tradition freudienne, c'est la division et la discontinuité qui caractérisent la construction de l'identité, à travers le conflit (conflit entre les différentes instances que sont le ça, le Moi et le Surmoi de l'identité, conflit entre l'identité pour soi et pour autrui). Ces deux conceptions l'une privilégiant l'harmonie, l'autre la dissonance, sont à prendre en compte.

Pour Erikson (1972 p.18), *« la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observation simultanées, processus actif à tous les niveaux du fonctionnement mentale par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux -mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie à leurs yeux significative, en même temps, il juge leur façon personnelle de se percevoir, par comparaison avec eux et avec les catégories qui, à ses yeux, sont revêtues de prestige ».*

D'autres critères peuvent être énoncés pour définir l'identité, qui sont déterminés par la nature des éléments et par le contexte dans lequel nous nous situons. Edgar Morin écrit (1993 p.62). *« L'être humain relève d'une part totalement de la nature biologique, physique et cosmique. Et d'autre part, il relève totalement de la culture, c'est à dire de l'univers de la parole, du mythe, de l'idée, de la raison, de la conscience. Aussi, à partir et au-delà de ses identités qui l'enracinent sur terre et l'inscrivent dans le cosmos, l'homme produit ses identités proprement humaines qui sont familiale, ethnique, culturelle, religieuse, sociale, nationale ».*

Nous nous proposons à travers la construction de l'identité d'énoncer ci-dessous six grandes « catégorie de l'identité » qui renvoient à des champs scientifiques différents :

- L'identité individuelle
- L'identité sociale
- L'identité culturelle
- L'identification par les institutions (religieuse, civique ou politique)
- L'identité nationale (nations et ethnies)
- L'identité professionnelle

C'est à cette dernière forme d'identité que nous allons nous intéresser tout au long de notre travail à travers le champ scientifique de la sociologie et plus particulièrement au niveau du travail et de la profession.

2.2.1.3 La construction de l'identité

« …l'identité se construit grâce à des références disponibles. Ce recours donne lieu à des stratégies identitaires, en fonction desquelles chacun mobilise les ressources dont il dispose au sein de l'environnements familiaux, culturels et professionnels afin de constituer et de faire reconnaître sa conformité ou sa singularité » (Daniel Benamouzing 1999, p.117).

Quoique déterminé par les structures mentales et les processus psychologiques, souligne J.C. Ruano-Borbalan (2004), l'identité personnelle se construit dans le cadre d'expériences totalement singulières. L'individu se trouve inséré dans des institutions canalisant son action et lui fournissant des justifications symboliques. Les institutions (famille, religion, Etat), maintiennent leur place centrale dans les dispositifs d'identification sociale. Crises des identités nationales, recomposition des identités religieuses ou familiales, rôle de plus en plus important de la construction de l'identité pour les individus : pour ce dernier, la définition de l'identité est au coeur de la compréhension des mutations sociales actuelles.

La première tendance de renforcement d'une interrogation identitaire, de loin la plus importante, est liée à l'avènement de l'individu, sujet de son existence, devenu progressivement la figure centrale des sociétés contemporaines. Il s'agit pour chacun aujourd'hui de faire de sa vie un récit. La mise en scène du « soi » et la construction sociale de l'identité personnelle constituent l'une des composantes cruciales des pratiques et des représentations des individus. La montée de l'individualisme est liée à la dissolution ou aux mutations profondes d'institutions de socialisation comme la famille, l'église, l'école, l'Etat. La socialisation et l'identification que ces institutions organisaient et maîtrisaient se font désormais selon des modalités renouvelées. Le cas de la famille est éclairant. La structure patriarcale et autoritaire est morte. La famille est aujourd'hui caractérisée par la négociation et par la promotion des potentialités de chacun de ses membres. Ces transformations n'ont pas manqué d'affecter en profondeur les processus d'identification politique, élaborés au cours des siècles derniers dans l'affirmation des institutions démocratiques et de l'Etat nation. La citoyenneté et l'appartenance à la communauté nationale font l'objet de débats sociaux et politiques. La plupart des sociétés

contemporaines connaissent ainsi des troubles politiques identitaires. La notion d'identité est multiforme. On l'utilise dans des circonstances aussi différentes que l'analyse de l'élaboration de la personnalité de l'enfant ou l'attitude de défense des populations lors de conflits guerriers.

L'identité n'est plus considérée par les chercheurs comme une substance, comme un attribut immuable de l'individu ou des collectivités. Les recherches contemporaines rappellent, que l'image et l'estime de soi, les identités communautaires ou politiques s'élaborent dans des interactions entre les individus, les groupes et leurs idéologies. Elles soulignent toutes que la base de l'identification est psychologique, qu'elle se construit et s'actualise sans cesse.

Nous avons choisi pour ce travail d'énoncer les différentes facettes, de nous placer à toutes les échelles où s'exprime l'identité : l'individu, le groupe, la société.

2.2.1.4 L'identité individuelle

L'individu se socialise et construit son identité par étapes, au cours d'un long processus qui s'exprime fortement de la naissance à l'adolescence et se poursuit à l'âge adulte. De manière permanente, l'image qu'il bâtit de lui-même, ses croyances et représentations de soi constituent une structure psychologique qui lui permet de sélectionner ses actions et ses relations sociales. La construction identitaire et l'image de soi assurent ainsi des fonctions essentielles pour la vie individuelle et constituent l'un des processus psychiques majeurs.

On peut distinguer plusieurs dimensions de l'identité personnelle:

- le premier aspect est constitué par le désir de continuité du sujet. Cette continuité s'exprime dans l'affirmation d'une appartenance à une lignée, à un environnement, à une culture ou à un imaginaire. Cette dimension est particulièrement à l'oeuvre dans les manifestations contemporaines d'identité ethnique, régionale ou culturelle.

- le deuxième aspect s'incarne dans un processus de séparation/intégration sociale. L'opposition d'un adolescent à sa famille exprime pour lui une différentiation vis-à-vis de son identité antérieure. Cette opposition se réalise le plus souvent dans un processus conjoint de création de nouveaux repères identitaires liés à une culture jeune et à des groupes spécifiques.
- l'identité n'existe qu'en actes. La sociologie religieuse montre par exemple que l'échelle de l'appartenance se calque sur celle de la pratique. L'identification religieuse est d'autant plus forte que l'on va plus régulièrement à la messe ou au temple.
- la construction identitaire constitue pour les individus un cadre psychologique (schéma mental, système de représentations et filtre des informations). Orienté pour la valorisation de soi et l'autojustification, ce cadre psychologique structure l'action individuelle.

2.2.1.5 La genèse de la construction de l'identité

E.M. Lipiansky (1992) dans sa présentation de l'identité personnelle, rappelle la longue tradition de réflexion sur le développement de l'enfant et la construction de son identité. Le corps constitue pour le bébé la base de son identification. Il se découvre lui-même au travers de ses perceptions, de ses actions, mais aussi dans son rapport aux autres et dans le regard des autres : *« Avant même la naissance, l'enfant existe déjà dans l'imaginaire et le discours de ses parents. Désiré ou non attendu, il prend très vite un contour plus ou moins précis à travers le sexe souhaité, le prénom choisi, qui à la fois l'individualisera et le situera dans une filiation et dans une caractérologie sommaire»* (1992, p. 30). Cette réflexion s'ancre dans les travaux de psychologie du développement de René Zazzo (1973) et de Henri Wallon (1949). Selon cette approche, qu'illustrent bien les travaux de Pierre Tap (1993), l'identité est fondée sur les relations passionnelles du sujet et de *«l'autre»* elle est essentiellement conflictuelle. Pour ce dernier, comprendre l'identité, c'est donc mettre à jour les processus qui en organisent la construction historique, la mise en question, la perte ou la réappropriation.

Ainsi, de l'enfance à l'adolescence, trois phases sont distinguées :

-l'individuation primaire durant les trois premières années de l'enfance,
-l'individuation «catégorielle» jusqu'à l'adolescence
-et l'individuation « personnalisante » de l'adolescence.

En relation avec ces approches fortement empreintes de conceptions psychanalytiques, René L'Ecuyer (1978) distingue, lui, sept stades, englobant les trois stades classiques de la tradition développementaliste et quatre stades à l'âge adulte. Il est donc désormais communément admis que l'identité se construit par stades successifs dans la confrontation entre les individus au sein des groupes. Cette construction où les aspects cognitifs, les affects et les interactions sociales sont consubstantiels, s'exprime pour l'individu sur le double registre de la similitude et de la différence.
Dans la construction de l'identité, l'image de soi, au sens propre, tient une place très importante.

2.2.1.6 Le rôle central du soi

Plus généralement, les réflexions sur l'identité individuelle s'ancrent aujourd'hui autour de l'étude de la notion de « soi » (image de soi, représentation de soi, construction de soi, contrôle de soi, etc.).
Le soi pour R. L'Ecuyer (1978), peut se définir comme un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, etc., que la personne s'attribue, évalue parfois positivement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même...
R. L'Ecuyer à qui l'on doit cette définition, travaille depuis trente ans à la compréhension du concept de soi. S'appuyant sur les travaux des diverses branches de la psychologie, voire de l'anthropologie sociale, il a élaboré une typologie des caractéristiques et des propriétés fondamentales de ce concept.
Celui-ci intègre:

- une composante affective et émotionnelle : tout individu ressent fortement son identité;
- un aspect social : le regard que nous portons sur nous-même est influencé par les autres et par leurs jugements;
- un aspect cognitif *«par lequel les différentes perceptions de soi sont constamment analysées les unes par rapport aux autres selon les lois du fonctionnement intellectuel».*

E. M. Lipiansky (1996, p.8) rappelle dans le *« Rapport à autrui et modèles sociaux»* la conception psychanalytique, dont la figure emblématique est le pédiatre anglais Donald Winnicott (1975), selon laquelle la construction identitaire est liée aux soins de la prime enfance. Elle relève de trois processus conjoints :

- l'ancrage de l'image de soi sur la transformation corporelle;
- l'investissement narcissique du sujet ;
- et enfin la construction d'un *«idéal du moi»* dans la relation aux autres, principalement le regard des parents.

Les études de psychologie montrent que la composante affective de l'identité personnelle (l'estime de soi) est caractérisée par la tendance systématique à l'autovalorisation. Nous déformons nos souvenirs et adaptons nos jugements pour qu'ils nous soient favorables. De manière systématique, nous tendons à surestimer notre rôle dans les tâches collectives, nous rejetons les échecs en les attribuant aux autres alors que nous nous sentons responsables des réussites, nous sélectionnons les informations qui vont plutôt dans le sens de notre conception du monde. Bref, nous organisons le monde pour avoir le beau rôle.

Cet égoïsme atavique est une sorte de mécanisme général de défense pour chaque individu qui sans cela verrait son psychisme souvent mis à mal. Cependant, cette tendance semble être une caractéristique plutôt occidentale : les études contemporaines montrent que les japonais ont plutôt une propension à l'effacement de soi. La dimension

sociale de la construction identitaire a fait l'objet d'un nombre considérable de recherches. Quelques chercheurs se sont consacrés à l'étude de l'image de soi et de la construction sociale de l'identité individuelle au début du siècle. Le psychologue, philosophe américain William James, en 1890, fut le premier à introduire dans sa présentation de la psychologie un chapitre sur le soi. Comme nous l'avons vu précédemment, le sociologue George H. Mead, dans les années 30, met en avant le lien entre l'activité individuelle et le groupe. La psychologie contemporaine s'appuie sur les travaux d'Erik Erikson qui, dans les années 50 et 60, a systématisé des recherches sur l'identité personnelle et sociale qui se menaient depuis le début du siècle. Rappelons que cet auteur a mis en avant l'existence d'un sentiment de différenciation individuelle et d'une tendance à la conformation sociale pour tous les individus. Il a également élaboré une périodisation de la construction de l'identité individuelle dont les transitions s'effectuent dans des *« crises d'identité »* comme celle de l'adolescence. A partir des années 70, les études psychologiques de plus en plus nombreuses ont privilégié l'individu et l'impact des relations sociales sur son psychisme.

De même, un certain nombre d'entre elles se placent du point de vue de la communication interpersonnelle. Cette dernière approche, influencée par les travaux d'Erving Goffman, pense de manière indissociable les aspects affectifs et les aspects sociaux. Ici, le concept clé est celui de l'auto-présentation de soi, c'est-à-dire l'ensemble des activités, comportements ou objets qu'un individu utilise pour être jugé positivement par autrui: le but fondamental de la présentation de soi est de paraître amical, gentil, intelligent, etc., afin d'obtenir des autres ce que nous souhaitons. La présentation de soi peut être négative (cancre à l'école, voyou, etc.). Dans ce cas, la visée reste pour l'individu d'induire certains comportements dans ses relations sociales. Le cancre, par exemple, retient l'attention par son attitude.

La vision cognitiviste de l'étude du soi se centre sur les structures mentales et les représentations. Comme le souligne Delphine Martinot (1995) dans une synthèse des travaux actuels sur le soi, la composante cognitive est bâtie autour des mémoires, informations et représentations sur soi. Des expériences récentes montrent que les individus se livrent à des réinterprétations fréquentes de leur histoire personnelle pour rendre conformes leur souvenir et leur image de soi actuelle.

Du point de vu cognitif, le concept de soi s'exprime sous forme de schémas. Il s'agit des formes de description et de croyances sur soi affirmées par les individus, et bâties au regard des autres. Ainsi souligne Delphine Martinot (1995), se sont ces structures qui rendent les individus capables de comprendre leurs propres expériences sociales et d'intégrer une large gamme d'informations sur soi dans des ensembles signifiants.

Tous les travaux contemporains de psychologie cognitive conçoivent le soi comme une très forte structure mentale qui n'est soumise qu'à des variations marginales de réagencement, en fonction des circonstances.

En conclusion, les chercheurs estiment aujourd'hui que le soi doit être vu comme un système psychique complexe, composé de nombreuses dimensions et strates en fonction de l'expérience de la personne et en fonction de ses groupes d'appartenance. Pour D. Martinot (1995) le soi constitue « *un système éminemment adaptatif, qui se défend, se corrige et s'améliore pour mieux s'adapter et même se dépasser »* (opt. cit. par J.C Ruano-borbalan, 2004, p.4).

2.2.2 Les identités sociales

Le soi constitue le versant interne de l'identité individuelle. Il se construit dans la relation à l'environnement et aux autres. C'est précisément au sein de groupes, restreints ou étendus, contractuels ou imposés, que se développent les relations de construction de l'identité. L'ensemble des travaux actuels qui tentent de comprendre l'identité se centre d'ailleurs sur la construction de l'identité dans les interactions sociales. Ils mettent en avant le fait que les sociétés contemporaines se caractérisent par la multiplicité toujours accrue de groupes d'appartenance, réelle ou symbolique, auxquels sont affiliés les individus. On y distingue plusieurs sphères d'appartenance qui vont des groupes primaires comme la famille où le cercle amical restreint, jusqu'aux institutions culturelles, religieuses et politiques. L'identité n'est pas définitivement fixée et peut se modifier en fonction du temps de la position du groupe dans l'espace social de référence.

Pierre Tap (1993) définit l'identité sociale à partir d'une problématique de l'interaction intégrant,

- d'une part, les aspects individuels et les composantes psychologiques reliées à la personnalité (le soi),
- d'autre part, les variables sociologiques, reliées notamment à la notion de rôle social.

Pour ce denier, l'identité sociale articule les composantes sociales et psychologiques à l'intérieur d'une structure affective et cognitive qui permet à l'individu de se représenter qui il est, et d'échanger avec le monde social qui l'entoure. Dans la constitution de l'identité sociale, l'importance est accordée aux facteur cognitifs souligne cet auteur.

Selon Claude Dubar (1992), l'identité sociale des individus est *« au confluent d'une temporalité »* exprimant le mouvement des socialisations antérieures et *« d'une spatialité »* marquant la position dans un champ social significatif. C'est-à-dire une sorte *« d'espace temps »* caractéristique d'un groupe socioprofessionnel, mais aussi ethnique, sexuel ou religieux. Pour prendre en compte l'instabilité des formes identitaires, C. Dubar postule une dualité de l'identité :

- *« L'identité pour soi »* résulte d'une dialectique entre l'identité héritée (de sa famille d'origine) et l'identité visée (quel type d'homme ou de femme on veut être) ;
- *« l'identité pour autrui »* s'éprouve dans une dialectique entre l'identité revendiquée et l'identité reconnue (quel type d'homme ou de femme on est).

2.2.2.1 La construction sociale de l'identité

Le groupe fonctionne comme le catalyseur privilégié de l'identification personnelle. En effet, la conscience de soi n'est pas une pure production individuelle. Elle résulte de l'ensemble, des interactions sociales que provoque ou subit l'individu. Le groupe socialise l'individu et l'individu, s'identifie à lui. Mais, en même temps, ce processus permet à l'individu de se différencier et d'agir sur son entourage. E. M. Lipiansky (1996), dans sa contribution relative à la formation de l'identité des groupes, estime que, pour l'individu,

l'identité n'apparaît pas comme la juxtaposition simple des rôles et des appartenances sociales. Pour cet auteur, l'identité doit être conçue comme une totalité dynamique, où ces différents éléments interagissent dans la complémentarité ou le conflit. Il en résulte des stratégies identitaires par lesquelles le sujet tend à défendre son existence et sa visibilité sociale, son intégration à la communauté, en même temps qu'il se valorise et recherche sa propre cohérence.

Ces stratégies identitaires se vérifient par exemple dans les comportements des immigrés à l'occasion de relations interculturelles. Dans son article sur les *« stratégies identitaires des immigrés »,* Carmel Camilleri (1997, p.32) écrit que *« la construction de l'identité n'est pas une chose facile pour les immigrés Ils adoptent divers types de comportement en réaction à la remise en cause de leurs valeurs personnelles et de leur culture d'origine».* De même Geneviève Vinsonneau (2004) a montrée que l'identité de chacun dépend de son environnement social, mais aussi de la position qu'il se donne dans une société aux références culturelles multiples. Leur étude permet d'appréhender la complexité de la construction identitaire et de son rôle dans les mécanismes d'affirmation et de défense des individus. Pour les immigrés, la construction identitaire est une dynamique incessante de confrontation aux valeurs dominantes de la société d'installation, et d'affirmation de leur propre valeur individuelle. Face aux injonctions contradictoires entre la culture d'origine et la culture d'accueil, plusieurs attitudes sont observées. Pour C. Camilleri (1997), la majorité des immigrés fuit la contradiction en adoptant la culture d'accueil. D'autres attitudes, minoritaires, tentent de synthétiser les éléments culturels d'origine et la modernité des pays d'accueil. Par exemple, les intellectuels maghrébins ou arabes exilés ne manquent jamais, à juste titre d'ailleurs, de rappeler l'apport central de la civilisation islamique médiévale, au développement de l'Occident. Ils soulignent aussi la capacité de développement des sociétés non occidentales dans les dernières décennies, développement qui se serait réalisé sans lien direct avec les valeurs culturelles de l'Occident judéo-chrétien et démocratique. Enfin, certaines attitudes, elles aussi minoritaires, consistent à vivre une totale séparation entre une morale ancrée sur les valeurs traditionnelles de la culture d'origine et la vie quotidienne.

Cependant, l'examen sommaire des stratégies identitaires des immigrés en souligne la portée générale. Au sein de tous les groupes, du club de football à la nation en passant par l'entreprise, une tension existe fortement entre la volonté d'appartenance totale et son contraire, l'indépendance. Ces tensions ne sont pas toujours négativement vécues. Elles constituent même des contradictions dont les individus peuvent jouer pour réaliser un équilibre satisfaisant entre leurs diverses identités : tel individu aura des ennuis au travail et se désimpliquera en renforçant sa participation familiale ou son implication à des groupes sportifs ou culturels.

2.2.2.2 L'individu et ses diverses appartenances

Pour E. Morin (2001, p.73), *« tout individu est un, singulier, irréductible. Et pourtant il est en même temps double, pluriel, innombrable et divers ».*Dans les sociétés contemporaines, la construction autonome de l'identité s'effectue pour l'individu dans le rapport d'adhésion ou de rejet qu'il fonde avec ses groupes d'appartenance. L'individu se trouve enserré dans un maillage, volontaire ou non, d'allégeances et d'appartenances qui lui impose ses comportements et lui fournit un ancrage identitaire. Comme le souligne E. Morin (2001 p.67), *« selon le moment, selon les circonstances, nous changeons de référence logicielle, dominés tantôt par le Je, tantôt par le Toi, tantôt par le Nous, tantôt par la famille, tantôt par la société ».* Pour cet auteur, l'individu vit pour soi et pour autrui de façon dialogique, *« l'égocentrisme pouvant refouler l'altruisme et l'altruisme pouvant surmonter l'égocentrisme ».*

Jean-François Dortier (1994), reprenant les travaux du sociologue Alain Caillé, montre dans une de ses contributions qu'il existe probablement toujours des formes de concentration et de cohérence des appartenances individuelles:

- les adhésions totalement choisies où l'individu tente de se réaliser seul, comme les associations sportives, culturelles ou de loisir; les sociabilités primaires comme la famille ou les amis;
- l'appartenance aux grandes institutions sociales, religieuses ou politiques;

-et enfin la référence à l'humanité dans son ensemble.

Les fonctions traditionnelles de transmission patrimoniale et morale de la famille ont été reléguées au second plan. Celle-ci contribue désormais à construire les identités personnelles de chacun de ses membres en privilégiant leur autonomie et en respectant leurs choix individuels. Cette fonction n'est d'ailleurs pas réservée à la famille, elle s'étend aux cercles d'amitié. Les identités sociales quant à elles se sont singulièrement multipliées. Elles peuvent être aussi choisies, comme dans les groupes de supporters de football dont l'anthropologue Christian Bromberger (1997 p.23) brosse un tableau : *« Le sentiment d'appartenance se construit ici, comme en d'autres circonstances, dans un rapport d'opposition plus ou moins virulent avec l'autre. Aussi toute rencontre entre villes, communautés, régions, nations rivales, prend-elle la tournure d'une guerre ritualisée où ne manquent ni les appels à la mobilisation communautaire, ni l'insistance emphatique sur les différends hérités de l'histoire, ni les emblèmes belliqueux (les étendards et les panoplies des supporters ».* Comme les supporters de football, nombre de regroupements associatifs fonctionnent avec des codes spécifiques, des rites initiatiques, un langage. Les identités sociales de groupes sont le plus souvent liées à la condition professionnelle, ethnique, religieuse. Philippe Cabin (1993) note, par exemple, que le lien communautaire peut être puissant dans une grande entreprise comme la SNCF où l'identification des cheminots reste très forte. La SNCF et le monde des cheminots forment même une sorte d'institution totale, avec ses régulations sociales propres, ses rythmes, etc. On pourrait faire le même constat pour l'Education nationale et son organisation.

2.2.2.3 L'identité culturelle

« Le concept d'identité culturelle, est aujourd'hui référé tantôt à la culture du groupe ethnique, tantôt à celle de la nation et parfois même à celle d'une instance supra-nationale », l'identité culturelle plonge ses racines dans l'identité ethnique (Salim Abou 1981 p. 30). L'identité culturelle, fait souvent appel à des « mythes fondateurs », notamment à un ou plusieurs « grand ancêtres » supposés, souvent venus d'ailleurs dans

des temps lointains, et dont on retrouve des formes sacralisés dans de nombreuses religions ou croyances.

Selon E. Morin (2001 p.56) la culture est un *« ensemble des habitudes, coutumes, pratiques, savoir-faire, savoirs, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes, rites, qui se perpétue de génération en génération, se reproduit en chaque individu, génère et régénère la complexité sociale »,* pour cet auteur les cultures ont un même soubassement, et que dans toute sociétés, *« il y a musique, chant, poésie. Dans toute les sociétés, il y a rationalité et religion, technique et magie, rite, culte ».*

Les rituels de mémoire, la culture et les croyances constituent des formes privilégiées de la socialisation et de l'identification des individus. L'appartenance culturelle, religieuse ou politique permet l'articulation des fonctions psychologiques individuelles et des récits mythiques. Cette articulation s'effectue au travers des cérémonies, des rituels. Le processus d'identification culturelle permet à l'individu d'assurer le bon fonctionnement de son soi par l'inscription dans un corps symbolique virtuellement éternel : la nation, la communauté religieuse, l'ethnie, etc.

La sociologue Anne Muxel (1997), par exemple, montre toute la complexité de la mémoire familiale qui, par les repas familiaux, la conservation des objets et les récits quotidiens, permet l'inscription des individus dans une lignée et dans une culture communes. Le corps communautaire peut être bafoué, ou avoir disparu. Il demeure en souvenir et en devenir. Que l'on songe aux formes de l'identité juive et à son ancrage communautaire, faits de souvenirs et de souffrances autant que d'espérances et de salut. Les processus d'intégration communautaire et culturelle ont tôt fait l'objet de l'attention de l'anthropologie.

A la suite des travaux de Ruth Benedict explique J.C. Ruano-Borbalan (2004), le courant culturaliste américain a défini des « patterns of culture », modèles culturels qui structurent les modes de vies et les productions des membres d'une société. Cette vision, pourtant progressivement complexifiée, n'est plus en vigueur car elle tendait à considérer les cultures comme des attributions immuables des collectivités sociales. La vision culturaliste supposait que les éléments rituels ou symboliques assuraient l'intégration des membres de la société. Les chercheurs en sciences humaines pensent plutôt aujourd'hui que les

individus entretiennent des liens multiples et divers et surtout changeants avec leurs communautés et leurs croyances.

2.2.2.4 L'identification par les institutions

Le rôle des institutions religieuses ou étatiques dans la mise en place des identités individuelles et collectives a été maintes fois souligné. Or, l'histoire récente des sociétés occidentales a vu la transformation des divers cadres institutionnels majeurs sous l'effet de la démocratisation et de la montée de l'individualisme. Les identités religieuses, civiques ou politiques sont de moins en moins transmises par la famille ou par les institutions. Ces transformations peuvent être illustrées par les transformations de l'église catholique et de sa place dans la société française. Selon Danièle Hervieu-leger (1997), la montée, depuis dix ans, des conversions d'adultes au catholicisme peut être considérée comme l'indice d'une mobilité religieuse généralisée. Désormais, les identités religieuses doivent être caractérisées comme des trajectoires d'identification, des parcours individuels. On retrouve au plan religieux l'une des dimensions fondamentale des sociétés modernes : l'affirmation de l'autonomie du sujet.

S'il est vrai que les individus ont toujours bricolé des croyances, la nouveauté est qu'aujourd'hui ils le réclament comme un droit fondamental: la recomposition des appartenances religieuses s'effectue en fonction des dispositions et des intérêts des croyants.

Traditionnellement, les institutions religieuses tenaient ensemble toutes les dimensions de l'identité:

- la dimension communautaire (paroisse catholique, communauté des croyants),
- la dimension éthique (les valeurs et les normes de comportement),
- la dimension culturelle (le patrimoine culturel spécifique de la catholicité française, etc.)
- et la dimension émotionnelle (le sentiment affectif de la communion, activé dans les rituels et les fêtes).

Aujourd'hui, ces dimensions forment des pôles de recompositions spécifiques du religieux : l'aspect émotionnel, par exemple, est privilégié par certains groupements de renouveau religieux, qui fondent l'appartenance sur ces éléments.

Le fondamentalisme s'ancrera sur la dimension éthique ou sur la dimension communautaire. L'identification politique partisane ou territoriale constitue elle aussi, comme le souligne Jacques Chevallier (1997 p.37), *« une ressource que les acteurs politiques et sociaux vont s'efforcer d'exploiter dans le cadre des stratégies de pouvoir».*

Evoluant dans un espace démocratique de plus en plus affirmé, la stratégie identitaire constitue pour les individus comme pour les organisations ou les communautés une des ressources de l'action politique. J. Chevallier (1997 p.37) le souligne en ajoutant que *« Les efforts déployés en France par les responsables régionaux pour renforcer le sentiment d'appartenance des habitants à la région s'inscrivent dans une stratégie volontariste cherchant à améliorer la position des régions dans le système politico-administratif. Plus généralement encore, le thème de l'identité érigé en valeur suprême joue comme argument d'autorité dans le débat politique. »*

De manière permanente, d'ailleurs, l'espace politique des démocraties contemporaines est hanté par des discours identitaires. Ceux-là fonctionnent sur le registre de la création narrative des identités que le philosophe Paul Ricoeur (1990) a mis en évidence. Dans la reprise d'idéologies d'appartenance à la communauté nationale ou d'exclusion de ceux qui n'en seraient pas membres, l'individu gère son angoisse et sa difficulté à trouver un sens aux mutations sociales, grâce à des réponses simples. Le discours identitaire fournit une grille d'analyse des événements, permet de choisir ses amis et de distinguer ses ennemis. Il fournit les moyens de trouver des responsables. Il est fondamentalement un moyen stratégique pour la contestation ou l'obtention du pouvoir.

2.2.2.5 Identité nationale et identité ethnique

Le sentiment d'appartenance nationale est l'une des multiples dimensions de l'identité de chacun, au même titre que l'identité religieuse sexuelle, familiale, sociale, régionale. Les traditions culinaires, écrit Dominique Schnapper (1997), les modes de vie, les cultures nationales sont parfois objets de plaisanteries de la part des étrangers. Pourtant, ces

spécificités participent de l'identité de chacun. Pour D. Schnapper, ce sont ces liens communautaires associés aux pratiques démocratiques qui fondent la nation moderne.

L'identité nationale constitue un imaginaire et une stratégie politique, aussi bien lorsqu'elle est brandie en France contre la mondialisation et le cosmopolitisme que lorsqu'elle sert de couverture idéologique aux conflits. Dans de nombreuses régions du monde, l'appartenance ethnique ou nationale fait partie des ressources que des formations politiques utilisent pour conquérir le pouvoir. Ceci est également vrai en Europe occidentale, où la société se trouve bouleversée par des mutations sociales ou économiques que le système politique ne parvient pas à gérer dans de bonnes conditions. La transformation des systèmes de production économique et la volonté politique de construction supranationale entraînent des replis identitaires qu'exploitent des partis d'extrême droite. Ces derniers réactivent un discours et un imaginaire national d'exclusion dont le résultat est en France, comme le montre Michel Wieviorka (1997), la stigmatisation des populations immigrées et la radicalisation raciste de certaines franges de la population.

L'analyse des ethnies et de leurs supposés conflits parait l'une des clés de la compréhension de l'identification nationale. Elikia M'Bokolo et Jean Loup Asmelle (1999) montre qu'elles furent historiquement définies sur des critères d'organisation politique et territoriale. En Afrique du Sud, par exemple, les Zulu, les Xhosa ou les Sotho étaient les membres des Etats correspondants formés au siècle dernier. La colonisation européenne a *«produit une image figée et parfois artificielle des ethnies... »* qui furent dans certains cas maintenues comme cadres de domination. Aux indépendances, les références ethniques ne furent guère reprises par les nouveaux dirigeants. Aujourd'hui, malgré quelques exemples tragiques comme le Rwanda ou le Congo ex-Zaïre, la persistance des références ethniques voisine avec de nouvelles identifications territoriales ou sociales. Là aussi, souligne E. M'Bokolo, chaque individu développe une pluralité d'appartenances qu'il active en fonction de la situation. L'ethnie est, en Afrique, comme la religion dans les pays arabes ou la nation en Europe ou ailleurs, une ressource d'identification lors de périodes incertaines et conflictuelles. Il n'y a d'ailleurs pas, indique Jean-François Bayart, d'identité politique naturelle qui s'imposerait à tous. S'écartant lui aussi de visions

essentialistes et culturalistes, il montre que la stratégie politique identitaire constitue toujours *« une entreprise rationnellement conduite par des acteurs identifiables : les apparatchiks communistes serbes reconvertis en ultranationalistes, les extrémistes hutu rwandais, leurs milices respectives »* (1997 p.42). L'interprétation en terme de construction identitaire souligne J.C. Ruano-Borbalan, est en passe de devenir un sésame dans de nombreuses situations. Beaucoup des réflexions actuelles, notamment philosophiques ou sociologiques, affirment par exemple qu'il s'agit pour que chacun fasse aujourd'hui de sa vie un récit, d'inventer son identité. La construction identitaire, la mise en scène du *« soi »* constitue dans cette optique l'une des modalités cruciales des pratiques et des représentations individuelles.

2.2.3 De l'identité sociale à l'identité professionnelle

Après avoir passé en revue quelques théories de l'identité, fondées dans une perspective sociologique et psychologique, il devient nécessaire d'orienter notre étude vers la construction identitaire.

La famille et l'école sont des lieux de socialisation importants pour les individus. Elles façonnent leurs attitudes, leurs manières de penser, leurs comportements.

Pour Emile Durkheim (1893), l'identité sociale se transmet par l'éducation et un processus de socialisation qui s'achève avec l'initiation. L'identité professionnelle serait donnée par les groupes professionnels qui sont chargés d'initier les membres aux règles, *« aux idées, sentiments et intérêts »* de leur communauté de travail. Ces idées ont été reprises par une tradition sociologique en France qui fait reposer l'identité sur l'appartenance à un groupe professionnel, la catégorie sociale reposant sur la déclaration d'une profession. Le code des Professions et Catégories sociales a ainsi eu une influence certaine car les catégories statistiques ont été construites par regroupement d'emplois et de professions. Le seul fait d'occuper un emploi d'une telle catégorie reconnue par l'Etat confèrerait une forme d'identité sociale et professionnelle.

L'identité est affirmation, reconnaissance, par lui-même et par d'autres, d'un sujet en même temps qu'elle met en oeuvre des composantes plus collectives, des rapports sociaux constitutifs d'autonomie, de pouvoir, de projets communs, de luttes sociales.

L'identité est donc un construit social basé sur des rapports sociaux - qu'ils soient institutionnels, structurels ou humains - situés dans le temps et qui met en relief une pratique professionnelle tant individuelle que sociale. Cette conception de l'identité fait en sorte d'associer l'identité individuelle et l'identité collective au sein d'un seul processus.
D'ailleurs, des auteurs comme C. Dubar (1992) et R. Sainsaulieu (1988) engloberont ces deux aspects sous le concept d'identité sociale. Concept qui demeure ni plus ni moins que l'articulation ou la synthèse entre une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre les individus et les institutions avec lesquels ils entrent en interaction.

2.2.3.1 La notion d'identité professionnelle

Rappelons que l'identité, c'est d'abord la définition de soi par soi. Mais c'est aussi, et c'est cela surtout qui intéresse le sociologue, la définition de soi par les autres et pour les autres. L'identité professionnelle est d'abord une notion et qu'une notion est une connaissance élémentaire, intuitive, synthétique, plus ou moins précise que l'on a d'une chose.
La notion d'identité professionnelle remonte aussi loin que Socrate, (v. 470-399 avant J.-C.) qui interrogeait ses concitoyens athéniens au sujet de choses qui leur étaient familières, sur leur métier par exemple. Il les amenait à admettre qu'ils n'avaient qu'une idée très vague de leur métier et même qu'ils se trompaient.
La notion d'identité est utile en sociologie si elle s'écarte de la tradition de la tradition psychologique et aide à penser les relations entres les catégories sociales légitimes (statuts sociaux ou professionnels) et les représentations subjectives que se font les individus de leurs positions sociales. Elles permettent de comprendre les sentiments d'appartenance, mais aussi de décalage ou d'exclusion. Couplée à la notion de socialisation, elle s'efforce de saisir les trajectoires sociales dans leur double dimension objective et subjective, dans leurs transformations successives et dans leur multidimensionnalité. L'identité professionnelle, est une articulation entre une transaction *« interne »* à l'acteur et une transaction *« externe »* entre l'acteur, les groupes et le contexte professionnel avec lesquels il entre en interaction souligne P. Tap (1993).

La construction d'une identité professionnelle est basée sur ce que Peter Berger et Thomas Luckmann (1996) nomment la *« socialisation secondaire »* : l'incorporation de savoirs spécialisés (savoirs professionnels). Ce sont des machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes (ou des formules, propositions, procédures), un programme et un véritable *« univers symbolique »* véhiculant une conception du monde mais qui, contrairement au savoir de base de la socialisation primaire, sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activités.

D'après J. Ion (2000), l'identité professionnelle *« c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unité interne d'une part, et de reconnaissance externe d'autre part. d'autres matériaux que les modèles professionnels participent à la construction de ces identités : car si ces dernières supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans les similitudes d'accès au métier, se forgent dans le creuset des institutions de formation, et se nourrissent de la culture du métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentation collective »* (op. cit. p. 86).

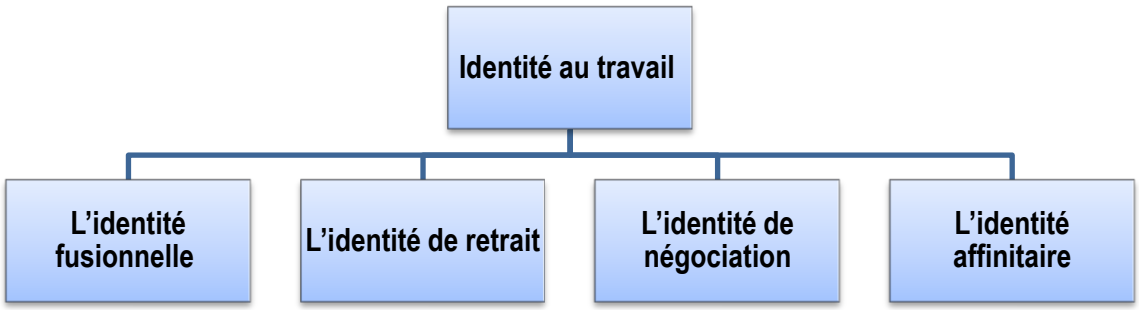
Pour accéder à la compréhension de l'identité professionnelle, nous nous appuierons sur les éclairage de trois sociologues : R. Sainsaulieu, C. Dubar et J-F Blin.

2.2.3.2 L'identité professionnelle présenté comme l'identité au travail selon R. Sainsaulieu :

En 1977, dans son ouvrage *« L'identité au travail »* le sociologue R. Sainsaulieu affirme qu'un nouveau lieu de socialisation est apparu : l'entreprise. Il s'y construit de l'identité, par un processus social de reconnaissance de son travail par les collègues ou les supérieurs hiérarchiques, d'opposition entre salariés et de confrontations aux contraintes sociales.

L'identité professionnelle peut être présentée comme l'identité au travail. Pour R. Sainsaulieu (1988), l'identité professionnelle se définit comme la *« façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes »* (op cit

p.332). L'identité serait un processus relationnel d'investissement de soi (investissement dans des relations durables, qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires), s'ancrant dans *« l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir ».* De même, R. Sainsaulieu indique que l'identité *« désigne à la fois la permanence des moyens sociaux de la reconnaissance de soi et la capacité pour le sujet à conférer un sens durable à son expérience »* (op cit p.333). l'identité se traduit à la fois par le sentiment d'appartenance à un ou des collectifs dans lesquels l'individu est socialement reconnu, la possibilité de se distinguer en construisant la différence, la capacité de conférer un sens durable à l'expérience vécue. L'auteur dégage quatre modèles d' *« identité au travail »* :



L'identité fusionnelle désigne une grande solidarité conformiste entre pairs. Des salariés dotés d'un pouvoir individuel d'infléchir leurs conditions de travail très limité vont compenser cette faiblesse par une lutte collective. Valeurs communes, camaraderie, unité du groupe, sont les caractéristiques du modèle dit *« fusionnel ».* Il s'agit d'une identité *« corporatiste ». « La fusion l'emporte sur la reconnaissance des différences interpersonnelles »* (op. cit. p.337). L'appartenance professionnelle de ces salariés se traduit essentiellement par la reconnaissance d'une spécialité acquise au cours d'une formation initiale et exercée au sein d'une communauté dotée de son langage, de ses signes extérieurs (tenue, outils spécifiques…) et de ses marques de distinction (on établit une différence entre le professionnel et celui qui ne connaît pas le métier). Ces salariés conçoivent leur trajectoire d'emploi à travers l'avancement dans leur spécialité (dans

laquelle ils restent généralement, durant toute leur vie active). Les personnels qui se construisent sur ce modèle sont plus attachés à leur métier qu'à leur entreprise. Cette identité est, d'après l'auteur, propre aux ouvriers spécialisés.

L'identité de retrait désigne l'absence d'un engagement personnel dans les rapports de travail. Insatisfaits ou démotivés, les travailleurs peu qualifiés refusent de s'impliquer dans les relations interpersonnelles ou dans les groupes formels ou informels. *« L'absence de promotion et de perfectionnement et les difficultés économiques sont autant de contraintes qui freinent la possibilité pour l'individu de gagner quoi que ce soit dans le conflits qui jalonnent l'expérience des relations interpersonnelles »* (op. cit. p.338). Le monde de l'atelier est pour eux celui de l'obligation et de l'impersonnalité : prescription des tâches, répétitivité des gestes, obligation de se soumettre à la hiérarchie. Leur conception du travail est instrumentale, car leurs principaux investissements sociaux sont ailleurs. Ce type de salariés, qui a souvent connu des difficultés (chômage, contrats à durée déterminée…), n'envisage l'avenir professionnel qu'à travers une stabilité d'emploi qui les conduirait jusqu'à la retraite. Ils ont choisi selon Sainsaulieu une stratégie de désengagement.

L'identité de négociation se rapporte à un environnement faisant appel à la qualification professionnelle, aux compétences techniques, à la responsabilité. Ce modèle s'attribue à des professionnels souvent très qualifiés qui sont mobilisés pour la réussite de leur entreprise et travaillent dans la perspective d'une promotion interne en échange de leur forte implication dans le travail. Ces fonctions sont valorisantes pour permettre aux individus la reconnaissance sociale, la négociation avec les pairs et avec la hiérarchie, l'affirmation d'une identité individuelle. *« La redéfinition de son identité par l'intermédiaire de l'esprit maison et de l'intégration à l'entreprise….suppose que l'individu trouve son identité par assimilation à un ensemble complexe où les relations interpersonnelles se dissolvent dans un grand enchaînement pyramidal de responsables »* (op. cit. p.337), les salariés acceptent souvent des conditions de travail difficiles (grande mobilité, travail en dehors des heures réglementaires…). Ils se définissent plus en tant que collaborateurs

qu'en tant que salariés et ont une conception beaucoup plus généraliste et polyvalente de leur travail que ceux du modèle fusionnel. Cette identité se rencontrerait principalement chez les ouvriers professionnels et les cadres de production.

L'identité affinitaire apparaît lorsque sont offertes des possibilités de promotion rapide sous forme de mobilité socioprofessionnelle. Ce modèle se définit à travers l'insertion dans un réseau de relations privées avec des collègues. Cette insertion permet l'accès à une position individuelle privilégiée dans l'entreprise*. « Dans le quotidien même des rapports de travail, l'individu dispose de relations d'une qualité exceptionnelle. On pourrait parler d'amitié, d'attention sympathique, de confiance qui lui permettent d'obtenir reconnaissance et identité sans avoir à envisager de conquête ni de lutte »* (Op. cit. p.265). À l'intérieur du réseau, il y a partage de savoirs, d'informations et de valeurs. Le groupe d'appartenance n'a pas ici la même importance que le type précédent. Il s'agit plutôt, par le développement de relations affinitaires, de permettre une identification à des groupes de référence de statut social supérieur. Cette identité serait celle de jeunes diplômés, techniciens, cadre, mais aussi employés et ouvriers souligne Sainsaulieu.

Trois dimensions sont ainsi privilégiées pour caractériser cette approche identitaire :

- La situation de travail
- Les relations de groupe
- Les rapports à la hiérarchie, la perception de l'avenir probable

Les identités sont en corrélation assez étroite avec les catégorisations sociales légitimes (sexe, âge, nationalité, niveau de qualification).
Des recherches plus récentes, s'appuyant sur ce travail pionnier, développent la notion plus large d'identité professionnelle.

2.2.3.3 La construction des identités sociales et professionnelles selon C. Dubar :

C. Dubar (1992) généralise l'analyse de R. Sainsaulieu avec la notion d'identité sociale. A partir d'investigations approfondies en entreprise et d'entretiens biographiques auprès d'échantillons aléatoires de salariés, il étudie :

- Le monde vécu du travail (situation objective de travail, mais aussi signification que lui accorde l'individu) ;
- Les relations de travail (place dans le collectif de travail, relations interpersonnelles et développement de groupes informels, mais aussi perception subjective de ces relations et sentiment d'appartenance à l'atelier, au service, à l'entreprise) ;

- La trajectoire professionnelle et la perception de l'avenir (description des différentes étapes : mobilité, promotion, etc., mais aussi vision subjective de la professionnalité et espoirs de changement).

Il reconnaît avec Sainsaulieu que l'investissement dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans cet espace et la place qu'y occupent l'individu et son groupe d'appartenance. Pour cet auteur, le cadre théorique proposé par R. Sainsaulieu privilégie la constitution d'une identité professionnelle par l'expérience des relations de pouvoir. Or les individus appartiennent à des espaces identitaires variés au sein desquels ils se considèrent comme suffisamment reconnus et valorisés : ces champs d'investissement peuvent être le travail, mais aussi hors travail. Il se peut aussi qu'il n'existe pas pour un individu d'espaces identitaires dans lequel il se sente *« reconnu et valorisé ».* Pour C. Dubar, l'espace de reconnaissance de l'identité sociale dépend très étroitement de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi, noyaux durs des identités par les institutions. La transaction entre d'une part les individus porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et d'autre part les institutions offrant des

statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissances peut être conflictuelle. Les partenaires de cette transaction peuvent être multiples : les collègues de travail, la hiérarchie de l'institution, les représentants syndicaux, l'univers de la formation, l'univers de la famille, etc. Par ailleurs, C. Dubar (1994 p.377-378)) s'inspire des travaux de Hugues qui ont repris la notion d'identité professionnelle *(« occupational identity »)* comme construction par les institutions et les individus, et anticipation d'une carrière dans une filière d'emploi, avec deux modes de processus identitaire :

- une dimension biographique
- une dimension institutionnelle.

C. Dubar associe les processus biographiques de construction d'une *« identité pour soi »* et les mécanismes structurels de reconnaissances des *« identités pour autrui ».* Les identités dépendent des relations avec les autres et la perception subjective de sa situation. Elles dépendent aussi des rapports au pouvoir, de la capacité de peser sur les décisions qui concernent son travail mais aussi capacité d'influer sur les autres et d'entrer dans des stratégies d'acteurs. Pour cet auteur, les identités professionnelles sont des *« conceptions de soi au travail »* qui mettent en jeu les relations entre identité personnelle et identifications collectives. Ce dernier construit ainsi un modèle des différentes formes identitaires :

- Sur l'axe temporel, on distingue des discours de continuité de trajectoire et des discours manifestant une série de ruptures, choisies ou subies
- Sur l'axe spatial, on distingue soit une reconnaissance de la part des partenaires d'emploi et de formation, soit une non reconnaissance des acteurs de la situation vécue.

Les formes identitaires se situent à l'intersection des constructions biographiques voulues et des processus relationnels de reconnaissance par autrui, plus subie. C. Dubar (1994) identifie ainsi plusieurs formes identitaires, par exemple : une forme identitaire basée sur

le réseau et combinant une trajectoire biographique tendue vers la mobilité sociale incluant les risques de la mobilité externe avec une reconnaissance fondée sur la possession d'un titre scolaire et la participation active à des formations diplômantes (proche du modèle affinitaire de R. Sainsaulieu). Pour étudier l'identité, C. Dubar propose donc d'articuler le biographique et le structurel.

2.2.3.4 L'identité professionnelle : résultat d'interaction entre acteur social, des groupes professionnels selon Jean-François Blin :

« Parler d'identités professionnelles, c'est reconnaître aux champs des activités professionnelles la capacité de construire des identités spécifiques à des groupes au cours de processus de socialisation significatifs des domaines considérés » écrit J-F Blin (1997 p.182). En contexte professionnel, l'identité professionnelle est mobilisée prioritairement par rapport aux autres, c'est le contexte qui actualise les identités qui lui sont spécifiques. En conséquence, les relations de travail, la participation aux activités professionnelles et organisationnelles vont permettre l'élaboration d'une identité professionnelle.

Lorsqu'on parle d'identités professionnelles, cela renvoie à des activités liées à une profession et à la construction d'identités spécifiques à des groupes. La notion d'identité professionnelle sera donc le résultat d'interactions entre l'acteur social, des groupes professionnels ou liés à la profession et le contexte professionnel souligne Bernard Fraysse (2000). En fonction des interactions, visée de différenciation ou d'identification, l'acteur n'active pas les mêmes identités ainsi caractérisées par leur pluralisme.

Pour construire leur identité professionnelle, les individus doivent créer des relations de travail, collaborer aux activités professionnelles dans des organisations et participer aux jeux des acteurs et de leurs groupes qui s'y développent. J-F. Blin (1997) définit l'identité professionnelle comme *« un réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels »* (op. cit. p.86).

Pour la plupart des individus, l'identité professionnelle constitue une composante importante de leur identité individuelle. Soulignons que l'individu construit son identité tout au long de sa vie. L'identité n'est pas acquise une fois pour toutes. Construire son identité professionnelle, c'est revendiquer certaines appartenances, se reconnaître une certaine position dans le groupe et dans sa hiérarchie, se sentir différent d'autres individus (n'appartenant pas au groupe, en général).

L'identité professionnelle se construit au jour le jour, dans les activités quotidiennes de travail, dans des expériences et des savoirs partagés et transmis. Les transformations récentes du travail et de l'emploi (précarisation du travail, suppression de certains emplois non qualifiés, par exemple d'ouvriers, individualisation de la carrière des salariés, etc.…) agissent aussi sur l'identité professionnelle : les frontières de l'emploi sont plus floues, les métiers se transforment, les horaires sont *« à la carte »,* l'individu semble triompher et les collectifs de travail semblent moins englobants, moins contraignant pour les individus, mais aussi moins protecteurs. L'identité professionnelle semble donc moins *« imposée »* à l'individu qui doit bien davantage trouver ses repères seul pour la construire.

2.2.4 Mise en question des identités professionnelles des acteurs de l'école :

Florence Giust-Desprairies (2003) dans son ouvrage intitulé *« La figure de l'altérité dans l'école républicaine »* souligne que les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société, qui remettent en cause tout particulièrement les systèmes de valeurs, les idéologies mobilisatrices et les constructions représentatives. Ils sont affectés également par la multiplication des références, l'effacement qui en résulte, la crise de la légitimation et l'accélération des modifications qui interviennent dans les rapports humains. Ils ont, en particulier, à faire face à l'affaissement des fonctions socialisantes assurées par la famille et à la diversité de la demande sociale, qui font entrer dans l'école de nouvelles contradictions, auxquelles celle-ci ne peut se soustraire. Bien que de dimension macrosociale, ces évolutions jouent un rôle important dans les identités, puisque leurs différentes composantes constituent des systèmes signifiants où les acteurs de l'école

vont trouver à se reconnaître ou à être reconnus. Si un tel processus de reconnaissance n'est plus possible, ces acteurs sont conduits à se replier sur des systèmes incertains et instables, où les points d'appui se dérobent souligne cette dernière.

Le sentiment d'identité, souvent exprimé dans le malaise comme un sentiment de vide, est fréquemment compensé par des conduites revendicatives, qui se substituent à une difficulté à faire face à ce qui se dissout. L'identité comme processus complexe d'ajustement continu entre des constructions psychiques et des construits sociaux surgit alors sous forme de questionnement.

F. Giust-Desprairies (2003) note que dans le système scolaire, la fragilisation identitaire se décline globalement selon une ligne constituée de différentes position. A l'un des extrêmes, certains manifestent un attachement souvent crispé à un modèle de l'école républicaine, dans ses dimensions sociales telles qu'elles ont été intériorisées, et s'indignent face à des situations qui contrarient leurs idéaux et mettent à mal ces constructions qui avaient trouvé dans le passé une certaine stabilité. A l'autre extrémité, les acteurs de l'école trouvent, dans la remise en cause même des organisations, des idéaux et des modèles, à espérer un dépassement de ce qui, pour eux, faisait malaise dans le système antérieur. Elle montre que les bouleversements affectent tous les acteurs de l'école, qui sont souvent dépassés par les contradictions qui s'accélèrent et les conduisent à des compromis souvent insatisfaisants. Ils le sont également par l'inefficience de leurs repères, en présence de finalités qui ne leur apparaissent pas très claires et qui installent un climat de profond malaise.

L'identité professionnelle des acteurs de l'école notamment le CPE, se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions intérieures.

Les constructions identitaires reposent sur des traits saillants du modèle de l'école républicaine. L'identité ne naît toutefois pas du modèle lui-même, mais des significations sociales, qui sont intériorisées et font sens pour les acteurs. Les professionnels se trouvent socialisés par le monde propre que constituent les significations sociales. Celles-

ci permettent de comprendre ce que, au fond, les acteurs de l'école entendent lorsqu'ils prétendent que leur métier s'est perdu.
La fonction du CPE est mal identifiée dans les établissements scolaires. Occupant une place interstitielle et transversale, elle a toujours contrebalancé une structure d'enseignement très cloisonnée , chargée du maintien de l'ordre d'une part, et restant à l'écoute des élèves d'autre part, elle a permis aux enseignants de rester centrés sur la transmission des savoirs.

Pour conclure

La construction de la typologie des identités par le sociologue repose sur la cohérence des logiques des acteurs au travail et les normes relationnelles au sein d'une entreprise. La construction identitaire prend une importance particulière dans le champ du travail, de l'emploi et de la formation où l'assimilation à une catégorie légitimée est liée à la reconnaissance du groupe, au pouvoir de l'individu au sein de celui-ci, et enfin dans le choix d'investir des relations dans différents groupes pour construire et affirmer son identité.

2.2.5 De la sociologie des organisation et des professions

Comme nous l'avons indiqués, compte tenu de la problématique que nous souhaitons développer, cette étude interpelle différents champs de la sociologie. Après avoir définit les contours que nous offre la littérature sur divers courants d'analyses de la construction de l'identité, personnelle, sociale, et professionnelle et pour mieux cerner les stratégies de la construction de l'identité professionnelle des CPE, nous allons maintenant solliciter des recherches opérées dans le cadre des approches théoriques qui se situent dans le champ de la sociologie des organisations, de la sociologie des professions et la sociologie du travail.
Le choix des théories fut motivé par la pertinence qu'elles offraient au regard de notre question qui a pour but de mieux comprendre les bases de la construction de l'identité

professionnelle du CPE. La multiplication des lectures et des entrées théoriques a donné lieu à un élargissement de notre angle de lecture pour rendre compte des rationalités multiples qui participent plus ou moins directement à l'élaboration d'une identité spécifique du CPE.

Ainsi, dans les établissements scolaire du second degré c'est à dire les collèges et les lycées, lieu d'exercice des CPE, nous tenterons de clarifier l'identité professionnelle des CPE manifestées dans les discours, les opinions, les croyances, les valeurs etc. Comme le souligne J.P. Obin (1995), l'identité professionnelle ne se réduit pas à une identité personnelle, c'est une identité collective qui s'ancre dans des représentations et des pratiques qui dépendent elles-mêmes du milieu dans lequel on exerce. En effet, le contexte de travail fonde les identités collectives et professionnelles car c'est un espace social qui structure les interactions où se jouent des rapports de pouvoir et des enjeux d'autonomie. D'ailleurs, la notion de contexte est *« un champ social, un ensemble de systèmes symboliques, de structures et de pratique, qui constitue à la fois un référent, un système conventionnel et un ordre rendant l'échange possible et lui confèrent ses significations majeure »* (E.M. Marc, D. Picard, 1989, p. 83). La notion de contexte recouvre à la fois le cadre des activités (les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent les interactions) pourvu d'une certaine autonomie, l'organisation qui régule une communauté réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interactions réciproques et l'institution qui la fonde symboliquement, en l'occurrence ici le système éducatif évoqué dans le contexte de la recherche via les établissements scolaire.

2.2.5.1 Le cadre de la sociologie des organisations :

La sociologie des organisations est une branche de la sociologie qui étudie comment les acteurs construisent et coordonnent des activités organisées. Elle peut être également définit comme une science sociale qui étudie des entités particulières nommées organisations, et qui applique les méthodes sociologiques à l'étude de ces entités. Ses investigations portent sur l'étude des organisations sous toutes leurs formes afin de comprendre leur dynamique de fonctionnement. Elle s'interroge sur la logique de conduite

des acteurs, au sein des structures. L'observation et l'étude de ces logique de conduite permet de rendre lisibles par les spécialistes de ce champ, des conflits de rationalités, des oppositions et des alliances entre individus et groupe, des processus de pouvoir, c'est-à-dire l'échange politique, ainsi que des mécanismes de régulation d'après Erhard Friedberg dans un entretien avec P. Cabin (1999, p.53). De même, la sociologie des organisation tente de répondre à ce besoin : *« donner des clés de compréhension et d'action aux acteurs engagés dans des situations organisationnelles* » (Amblar, Bernoux, Herreros, Livian 1996, p. 7). Pour J-F Blin (1997, p.172) l'organisation constitue une forme stable et structurée d'institution, elle est considéré comme système faisant interagir différents éléments (individu, groupes, services, technologies…) qui remplissent des fonctions en obéissant à certaines règles. Pour ce dernier, *« la notion d'organisation désigne d'une part un cadre social qui dévoile une structure de positions, d'autre part, les conduites sociales (organisation du travail, prise de décisions, fixation des objectifs…) qui s'exerce à l'intérieur de ces structures »*.

Dans toute organisation souligne P. Bernoux (1984, p. 26), il y a *« rencontre entre l'individu et les groupes sociaux, qu'il s'agisse de l'entreprise, d'institutions comme la famille ou l'école, d'organisations de quartier, etc. Cette rencontre se fait sous forme d'interaction, les uns et les autres se donnant des objectifs à travers l'organisation et les opportunités qu'elle propose. »*

L'individu est considéré parfois comme un acteur rationnel, souvent comme un acteur à rationalité limitée, parfois comme un individu aux appartenances sociales multiples. Il est généralement nommé par la place objective qu'il occupe dans l'organisation (les dirigeants, les employés…), ou par son appartenance professionnelle ou de corps (les enseignants, les infirmières, etc.), le corps des CPE semble appartenir à la fois le corps enseignant pour les uns, l'équipe de direction pour d'autre ou encore à la vie scolaire. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le rôle de ce professionnel ce situe au carrefour du pédagogique, de l'éducatif, de l'administratif, de l'organisationnel, de l'animation, de l'écoute et il n'est ni enseignant, ni personnel de direction (A. Bouvier 1999). Quelque soit sa position dans l'organisation, l'individu est sommée de ne pas se conformer à son rôle prescrit. Il est sommé d'être sujet *« autonome »*, *« responsable »,*

« créatif ». Il est invité à mobiliser son corps, ses émotions et sa pensée au travail. *«Le passage d'un modèle de la qualification à celui de la compétence semble signer ce passage d'une organisation conçue pour des agents ou des acteurs à celle qui composerait avec des sujets »* (Marie-Anne Dujarier 2006 p. 44)
Par ailleurs, cette sociologie est abordée par des grilles d'analyses représentées par le modèle bureaucratique de Max Weber qui a jeté les premières bases de la discipline.

Le modèle fonctionnaliste établit une dépendance entre les formes d'organisation et l'environnement. Henry Mintzberg (P. Cabin 1999, p.40) introduira un nouveau facteur que sont les buts des dirigeants. Selon lui, il y a un ajustement entre l'organisation et son environnement, une cohérence entre les structures internes et les objectifs des dirigeants. Cette théorie postule qu'il y a adaptation quasi automatique à l'environnement.

L'approche culturelle de l'organisation s'intéresse au cadre de pensée, au système de valeurs d'une société, et du système de règles régissant les relations dans les groupes. Deux approches nouvelles viennent compléter les courants classiques selon P. Bernoux (1999, p. 42), l'école française des conventions, représentée par Luc Boltansky et Laurent Thevenot, cherche à répondre à la question de savoir sur quelles bases peut se constituer un accord collectif lorsque les acteurs justifient leur action par des principes différents ?
Ces théoriciens cherchent le chemin d'une construction sociale dans le choix de la règle d'accord. Ils postulent pour le principe de six natures légitimes qui président à la justification d'une action.
Enfin, la théorie de la traduction initiée par Bruno Latour et Michel Callon (ibid., p. 44), est issue des recherches en sociologie des sciences et de l'innovation technique, au travers des relations entre services aux logiques différentes et celui de la création de réseaux qui révèle sa pertinence lors de l'implantation d'innovation et dans les situations de changement.

L'identité au travail évoqué précédemment qui fut développé par R. Sainsaulieu (1988, p.268) renvoie à un mode de structuration de l'organisation où l'expérience de la

socialisation joue un rôle central. Cette socialisation rend compte de la création des règles par l'intériorisation des situations de travail, des relations quotidiennes de pouvoir et d'expériences introduisant d'autres apprentissages collectifs.

L'analyse stratégique de Michel Crozier et de Erhard Friedberg (Philippe Cabin 1999, p.40) éclaire sur le fonctionnement interne des structures de l'organisation et rejette l'idée d'un modèle universel de l'organisation. Pour eux, l'acteur est un stratège au sein de la structure bénéficient d'une marge d'action grâce à la maîtrise d'une zone d'incertitude, il a un comportement rationnel mais cette rationalité est toujours *« limitée ».* Le pouvoir est une relation d'échange qui se négocie, l'interaction entre les acteurs aboutit à un système d'action plus ou moins stable que l'analyse stratégique a pour but de mettre en évidence.

Pour clôturer ce survol des différentes théories permettant d'appréhender les organisation, P. Bernoux (ibid., p. 47), propose la logique d'action, qui offre une position heuristique au chercheur dans le sens où il donne le droit d'utiliser des éléments issus de plusieurs modèles théoriques en vue de définir le sens qu'un acteur donne à son action.
La multiplicité des approches fait que l'analyse de l'évolution des organisations est une problématique bien actuelle (travaux de Desreumaux, 1995 et Alter, 2003), et montre surtout toute la complexité du fonctionnement des organisations et de leurs évolutions. *« Aujourd'hui, la préoccupation principale des entreprises se situerait plus dans la recherche d'une structure organisationnelle assurant l'adaptation aux conditions de l'environnement et de trouver le bon équilibre entre la coordination et la configuration intense sur le plan structurel mais aussi comportemental »* (Benhamou et Le Garrec, 2005).

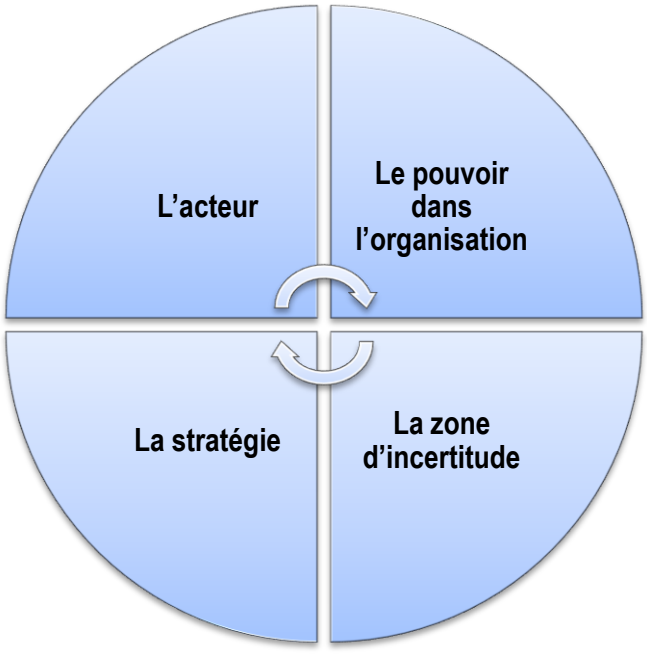
Pour P. Bernoux (1990, p.113) *«la meilleure synthèse actuelle donnant des outils concrets d'analyse des organisations qui s'appuient sur un ensemble théorique éprouvé est celle de l'analyse stratégique » car « si toutes les théories contiennent des facteurs déterminants du rôle de l'acteur, leur enracinement théorique leur fait oublier*

l'indétermination fondamentale à la base de l'organisation, celle de l'individu ou du groupe qui définit ses propres stratégies. »

Dans l'optique de notre recherche, nous nous intéresserons à la sociologie des organisations car il permet d'approcher :

- D'une part, les stratégies développées par les acteurs en vue de l'exercice de leur métier, car l'identité renvoie à la construction de soi à travers de l'expérience de la socialisation. Il y a des éléments de construction de soi dans les stratégies.
- D'autre part, les relations de pouvoir qui existent entre les différents acteurs et la façon dont se répartit ce pouvoir au sein de l'organisation en fonction des zones d'incertitude.

Nous avons ainsi retenu quatre concepts qui nous semblent essentiels pour mener à bien notre analyse :



L'acteur : le terme d'acteur fait référence aux théories de l'action. Il désigne l'individu en tant qu'il réalise des actions, joue un rôle, remplit des fonctions. Il est *« celui (individu ou groupe) qui participe à une action et qui a des intérêts communs pour cette action »* (P.

Bernoux, 1985, p. 166). Il est défini à la fois sous son aspect stratégique et sous celui de la stabilité de ses relations de travail. *« C'est un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances des mouvements de ses partenaires »* selon Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977, p. 45). Ces auteur mettent en évidence la notion d'acteur : c'est une personne active, capable d'initier des changements en fonction des événements, des situations ou des rencontres avec l'organisation. L'acteur est capable de rationalisation et dispose d'une marge d'autonomie au sein de l'organisation dans laquelle il agit. Il développe des projets, des intentions au nom de valeurs qu'il va promouvoir et qui vont lui permettre de rationaliser son action. Dans cette perspective, l'acteur va adopter des plans d'action qui vont déterminer ses stratégies. D'après la littérature, dans l'organisation chaque acteur oriente ses conduites en fonction de ses intérêts mais aussi des normes et contraintes. Si l'organisation laisse à ses membres la possibilité d'élaborer des stratégies répondant à leurs intérêts, deux conceptions s'affrontent cependant pour rendre compte de cette dynamique. Selon certains auteurs, ces stratégies sont conformes au système de valeurs de l'organisation et servent ses finalités mais pour d'autres, l'organisation laisse toujours des marges de liberté par rapport à celle-ci et aux intérêts des acteurs que l'on pourra appréhender les relations qu'ils développent entre eux.

La stratégie : Les approches stratégiques étudient les modes de comportement, les marges d'initiative et de liberté des individus à l'intérieur des contraintes institutionnelles. Les membres de l'organisation ne sont plus des agents soumis et obéissants mais des acteurs avec leurs propres règles, qui communiquent et développent des stratégies au sein de relation de pouvoir (J.F. Blin, 1977, p. 173). Selon Amblar, Bernoux, Herreros, Livian (1996, p, 25-26) *« La stratégie de l'acteur rend compte du fait qu'il se comporte en fonction du comportement possible des autres et qu'il joue avec eux en fonction des opportunités qui se présentent, des atouts dont il dispose ».* Elle renvoie aux interrelations entre les acteurs, au choix d'intervention de celui qui élabore la stratégie en fonction d'un environnement et de ses propres possibilités. De même Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977, p. 468- 469) parlent de l'orientation stratégique des acteurs, a travers

des attitudes, ils expliquent que *« les acteurs ont des attitudes non pas en fonction du passé, mais en fonction de l'avenir tel qu'ils le voient avec leurs ressources et leurs attentes présente en fonction des opportunités qu'ils découvrent dans les jeux qu'il jouent au sein système d'action étudié, et auxquelles ils ajustent leurs comportements »*. Ils parlent aussi d'un « bilan anticipatoire, où la situation présente est analysée en termes d'atouts et de ressources mobilisables à l'avenir ». Ils introduisent ainsi la nécessité d'une analyse préalable qui va orienter un choix, dicter la stratégie à adopter. Partant de cette idée, la stratégie est sans cesse renouvelée, tournée vers l'avenir et non le fruit d'une expérience passée. Elle cherche à formaliser les plans d'action les plus rationnels, à trouver les démarches les plus appropriées au problème posé. Les acteurs disposent d'une marge de manœuvre, ils peuvent élaborer différentes réponses possibles en fonction du pouvoir dont ils disposent.

Le pouvoir dans l'organisation : L'enjeu de la stratégie de pouvoir est la volonté de reconnaissance personnelle. C'est dans le rapport aux autres que l'identité individuelle et/ou collective de l'acteur social se construit. Pour Amblar, Bernoux, Herreros, Livian (1996, p, 51), l'acteur est donc à la fois donné et à construire dans le jeu des avatars successifs de la vie quotidienne des relations en organisation.
Du point de vue de l'acteur, le pouvoir, en tant qu'action de groupes ou d'individus sur d'autres groupes ou individus, s'entend en terme de relation :

- La relation instrumentale quand les acteurs sont motivés par un but ; *« un but qui motive l'engagement de ressources de la part des acteurs »* Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977, p. 66), l'investissement affectif est donc très important.
- La relation non transitive car une hiérarchie reste indispensable pour obtenir des actions ; *« chaque action constitue un enjeu spécifique autour duquel se greffe une relation de pouvoir particulière. Ainsi A obtiendra facilement de B une action X, plus difficilement une action Y, et sera impuissant à obtenir une action Z qu'en revanche une autre personne C obtiendra, elle, facilement »* (op.cit.p.68).

Apparaît ici la notion de privilège, ou d'arbitraire, en tout cas d'inégalités au sein de l'organisation. Un des acteurs peut ne pas être entendu ou voir sa demande rejetée.

- et enfin la relation réciproque mais déséquilibrée afin d'obtenir des forces de pouvoir. *« c'est une relation d'échange, donc réciproque, mais où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence »* (Op.cit.p.69) chacun des acteurs ne dispose pas de la même marge de manœuvre, l'échange, s'il a bien lieu, se fait sur un plan inégal et l'autonomie d'un ou plusieurs acteurs engagés peut être extrêmement réduite.

Nous voyons apparaître ici, des configurations relationnelles complexes qui vont déterminer l'accès au pouvoir dans l'organisation et en moduler l'exercice.

Ces sources de pouvoir correspondent à des possibilités d'action, les zones d'incertitude, contrôlées, deviennent pertinentes en ce qu'elles élargissent la marge de liberté des participants, leurs enjeux. En effet, ils pourront à la fois jouer de plusieurs relations de pouvoirs, ainsi diversifier leurs domaines d'investissement et se fixer un horizon dans le temps pour leurs stratégies.

Du point de vue de l'organisation, si les contraintes qui la conditionnent sont contrôlées par les ensembles de pouvoir, ceux-ci sont également régularisés dans leur déroulement par la structure de l'organisation et dépendent de la volonté des acteurs de se mobiliser. Ainsi, l'organisation établit des canaux de communication entre les membres, et assoit son autorité légitime par un système de sanctions et de récompenses afin de développer l'esprit de compétition entre les acteurs.

Afin de découvrir la façon dont l'organisation motive ses membres, Crozier et Friedberg établissent une typologie des pouvoirs en fonction des différents types de sources d'incertitudes. Ils mettent en évidence quatre sources de pouvoir qui nous permettent d'éclairer les processus par lesquels le pouvoir s'exerce, mais aussi la manière par laquelle il se transmet au sein de l'organisation à savoir :

- le pouvoir de l'expert : c'est celui qui maîtrise d'une compétence particulière. L'expert est celui qui est spécialiste dans un certain domaine, reconnu pour ses connaissances et qui a le pouvoir de trancher au nom des dites connaissances. *« il est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances, de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation »* (Op.cit.p.84)
- la relation de l'organisation à son environnement pour ses besoins en ressources ou pour vendre. Le pouvoir dit « marginal-sécant » : c'est le pouvoir de celui qui appartient à la fois à l'organisation et aux environnements directement liés à elle. L'acteur joue ici un rôle « d'intermédiaire » ; il peut parfois jouer un rôle de médiateur. *« un acteur qui est partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer le rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires »* (Op.cit.p.86)
- le pouvoir lié à la maîtrise de la communication et des informations : c'est un pouvoir lié aux sources d'information ; celui qui détient les informations est de fait nanti d'un certain pouvoir au regard de celui qui souhaite obtenir l'information. *« l'organisation crée du pouvoir simplement par la façon dont elle organise la communication et les flux d'information entre ses unités et entre ses membres »* (Op.cit.p.86-87)
- le pouvoir qui découle de l'existence des règles de l'organisation pour supprimer ces incertitudes ou paradoxalement créer d'autres incertitudes dans la négociation de ces règles. *« les règles sont en principe destinées à supprimer les sources d'incertitude. Mais le paradoxe c'est que non seulement elles n'arrivent pas à les évacuer complètement, mais encore elles en créent d'autres qui peuvent immédiatement être mises à profit par ceux-là mêmes qu'elles cherchent à contraindre et dont elles sont censées régulariser les comportements »* (Op.cit.p.88). il existe à l'intérieur de toute organisation une réglementation, un processus de régulation. Mais l'organisation d'un service amène à modifier, à aménager certaines règles. Analyser la manière dont se

créent, se transforment ou se suppriment certaines règles nous éclaire sur la façon dont circule le pouvoir dans l'organisation. Chacun (supérieur hiérarchique et simple employé) est amené à tolérer des aménagements de règles qui rendent les acteurs plus ou moins dépendants les uns des autres ; mais la force de ces aménagements de règles réside dans le fait que leur respect coïncide avec le calcul des intérêts individuels. En même temps, cet aménagement crée un espace possible d'interprétation, donc d'incertitude au cœur de l'organisation.

La zone d'incertitude : *« ce qui est zone d'incertitude du point des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs »* (Op.cit.p.24). La zone d'incertitude correspond à un espace non structuré, ou non légiféré (le vide juridique), qui permet des prises de pouvoir plus ou moins étendues. La zone d'incertitude et les déviations possibles des règles organisationnelles peuvent créer une structure sous-jacente à l'organisation qui construirait, en fait, le véritable mode d'organisation, plus puissant que celui qui apparaît à partir de l'organigramme officiel. C'est à partir de cette organisation sous-jacente que vont se structurer les identités au travail.

2.2.6 Statut et rôle

2.2.6.1 Définitions

Comment définir une fonction, un rôle, un métier quand une multitude de tâches sont effectuées chaque jour par les CPE ? De même, comment s'identifié aux travers de toutes ces tâches ? Comme le souligne Jean-Paul Falcy (2000) tout le monde sait ce qu'est un professeur, les professeurs savent ce qu'ils sont. Tout le monde sait ce qu'est un chef d'établissement, les chefs d'établissement le savent aussi. Cette déclinaison est valable pour les autres professions qui vivent dans les établissements scolaires, personnels administratifs, infirmières, documentalistes etc. La fonction du CPE est plus difficile à cerner. Le CPE, est *«en quête d'identité.»*

Pour cerner la profession de CPE, il est indispensable de définir tous les contours qui façonnent sa structuration. Nous parlons souvent de métier, du rôle, de la fonction, du statut de CPE, nous avons cependant tendance à confondre ces termes. Pour comprendre ces termes, nous allons apporter une définition qui nous permettrons de clarifier notre recherche.

L'organisation structure les positions des sujets les uns par rapport aux autres, position définie en terme de statut et de rôles déterminants dans la reconnaissance professionnelle.

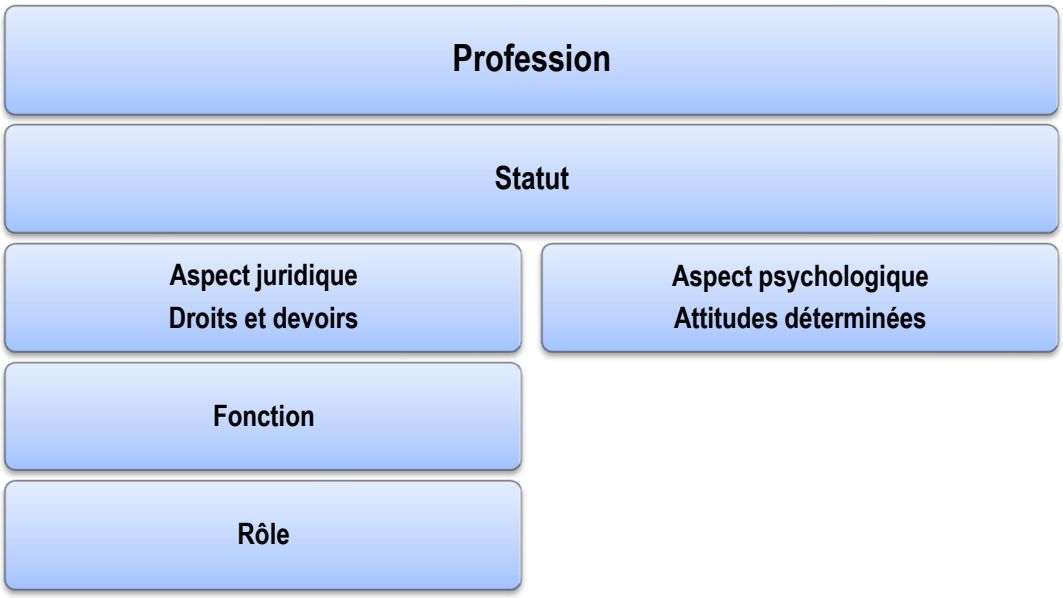
2.2.6.2 Le statut

Le statut revêt deux aspects selon A.M. Rocheblave-Spenlé cité par J-F Blin (1977, p.174) : un aspect juridique, des droits et des devoirs qui s'actualisent en rôle et un aspect psychologique consistant en certaines attitudes déterminées. Cependant, la fonction se détermine par rapport aux statuts, mais ce qui est important c'est le rôle. Le rôle du CPE, découle naturellement de la reconnaissance de son identité dans l'établissement.

2.2.6.3 Le rôle

Le rôle est l'expression dynamique du statut d'après S.S. Sargent (1951) cité par J-F Blin (ibid.) cet auteur apporte la définition suivante : *« le rôle d'une personne est un mode ou un type de comportement sociale qui lui paraît approprié en vue de la situation ou en fonction des exigences et attentes de son groupe »*. Le rôle est un ensemble de conduites auquel la relation peut seul donner un sens. Il devient ce qui définit la participation d'un acteur à un processus d'interaction. Les rôles professionnels sont des rôles acquis qui sont liés à des positions que les individus peuvent plus ou moins choisir, même s'il existe des pesanteurs sociologiques qui font que les choix ne sont pas strictement déterminés. Dans une organisation, c'est autant par leurs rôles que par leurs statuts que ses membres se caractérisent. De même, André Lafond (1995, p. 115)

souligne dans la revue Conseiller d'Education, que *« la notion de rôle se rapporte à la structure des actes finalisés qu'on peut observer chez les sujets qui ont une position définie dans une organisation sociale »*.



2.2.7 L'approche sociologique du travail et des professions :

Nous faisons référence à la sociologie du travail et des professions pour permettre d'aborder d'une part, la question d'identité au travail, d'autre part, de comprendre comment s'élabore la professionnalisation, processus fondamental dans la construction identitaire à l'intérieur de l'organisation.

Rappelons tout d'abord que la sociologie des professions date du 20ème siècle avec Max Weber qui voit dans le processus de professionnalisation *« le passage de l'ordre social traditionnel »* à un *« ordre social »* où le *« statut »* de chacun dépend des tâches qu'il accomplit et où l'attribution des emplois s'effectue selon des critères rationnels de compétence et de spécialisation.

Par ailleurs, ce concept fait son apparition en France dans les années 70 dans un espace économique et social en pleine mutation généré par la révolution informatique. Ainsi, la production industrielle se complexifie et nécessite un nouveau mode d'organisation du

travail, et l'économie prend la tangente de la mondialisation. Ceci conduit dans de nombreuses sphères professionnelles à rechercher l'adéquation entre les exigences de cet environnement en mouvance et les aptitudes naturelles et les capacités acquises de leurs travailleurs.
La profession est apparemment une vocation : elle ne relève pas d'une destinée mais d'un choix voulu et assumé.

Plusieurs facteurs concourent au développement des professions :

- La hiérarchisation des tâches, divisées et réparties sur la base de critères objectifs,
- La séparation complète entre les fonctions et les hommes qui les occupent
- La mise en place de formation spécialisées et de procédure de recrutement fondées sur la libre sélection et l'engagement contractuel.

Ces trois facteurs sont directement en jeu dans le processus en cours qui nous intéresse, celle de la pratique des CPE.

2.2.7.1 Définition de la profession

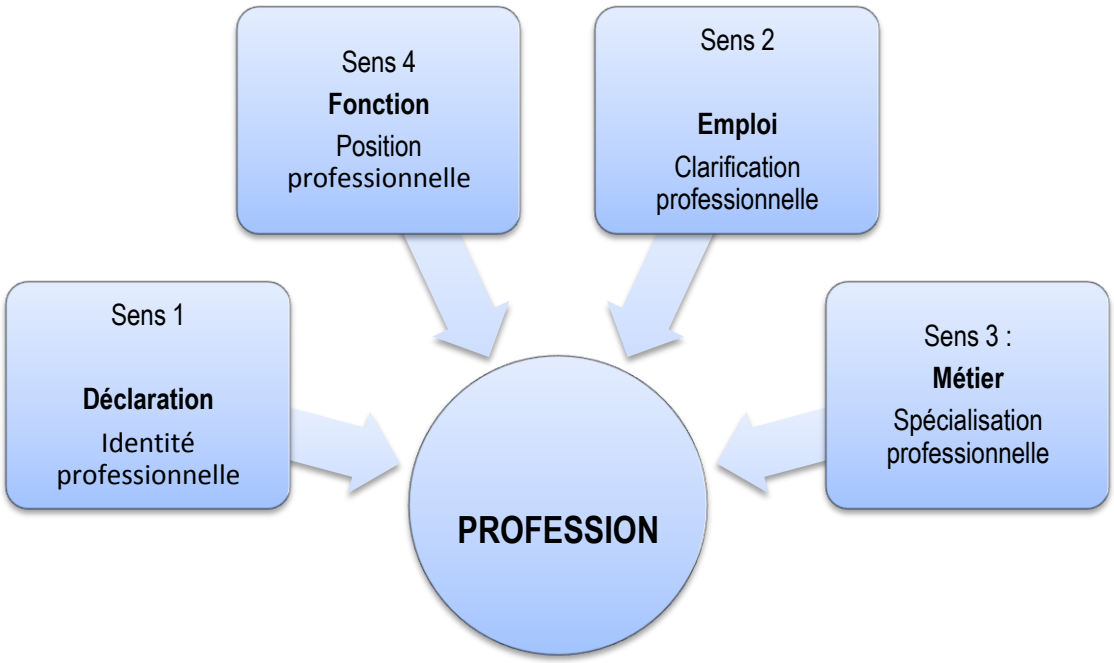
Une profession ne cesse de composer avec un environnement changeant, des obligations diverses.
Traditionnellement, un professionnel cumule une compétence théorique et une compétence pratique. Il crée des organismes qui définissent les carrières, et construit avec son public une relation selon des normes données. Par conséquent, selon C. Dubar, une profession acquiert une identité sociale forte par la maîtrise des trois points suivants :

- La cohérence des connaissances pratiques et théoriques sur lesquelles elle s'appuie

- L'efficacité des modes de représentation et de régulation professionnels (unité et force de conviction de ses instances représentatives).
- La représentation cohérente de la notion de service (réflexion et pratique envers son public)

C. Dubar (p. 131), indique que la profession désigne, en France, à la fois : *« l'ensemble des emplois (en anglais « occupation ») reconnus dans le langages administratif, notamment dans les classifications et recensements de l'Etat. […] Les professions libérales et savantes (en anglais « professions »), c'est-à-dire les « leardned-professions » sur le modèle des médecins et des juristes »*.

De même C. Dubar et P. Tripier (1998), nous donnent une vision complète. Définition du terme profession selon ces sociologues: Quatre sens ; quatre points de vue :



2.2.7.2 Regards sociologiques sur la notion de profession

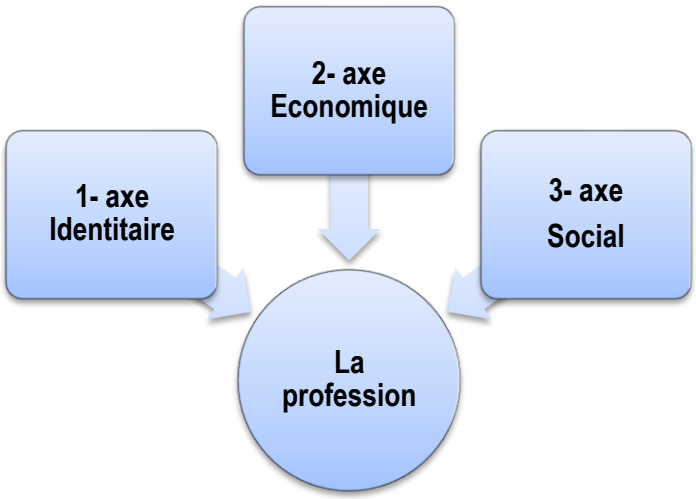
L'approche de C. Dubar et P. Tripier vise en premier lieu à dégager les sens communs du mot avant d'effectuer une revue de la littérature sociologique contemporaine pour ouvrir à la réflexion sur les professions.

Voici ce qu'ils nous disent à ce propos :

Ces derniers nous disent, qu'on peut assez facilement repérer trois univers de signification, trois champs sémantiques, associés à trois types d'usage du terme :

- Dans le premier sens, défini comme *« action de déclarer hautement ses opinions ou ses croyances »*. La profession est de l'ordre du langagier, du déclaratif (littéralement, professer, c'est porter en avant la parole). Ce sens a quelque chose à voir avec celui du terme anglais calling (vocation) ou du terme allemand Beruf (métier et vocation).
- Dans le second sens, défini comme « *occupation par laquelle on gagne sa vie »*, la profession de quelqu'un est son activité rémunérée, quelle qu'elle soit. La profession (sens 2) est le travail que l'on fait dès lors qu'il permet de vivre grâce à un revenu.
- Dans le troisième sens, défini comme *« ensemble des personnes exerçant le même métier »,* le sens du terme profession est proche de celui de corporation ou de groupe professionnel désignant l'ensemble de ceux qui ont le même *« nom de métier »* ou le même statut professionnel.

Pour le redire d'une autre façon, la profession est donc une réalité triple :



- autour d'un axe identitaire, subjectif, affirmation du partage d'une certaine vision du rapport au travail, de ces missions et de son sens ;
- autour d'un axe économique, objectif, celle de l'activité productrice de revenu ;
- autour d'un axe social, collectif, celle de l'appartenance à un groupe défini par un savoir faire commun.

Signifier ainsi les choses, c'est marquer d'emblée que les discours, qui ne peuvent simultanément embrasser ces trois dimensions, privilégieront tel ou tel axe pour mettre en perspective la réalité des professions. La centration du regard selon ces trois axes se retrouve, peu ou prou, dans les modalités d'analyses sociologiques des professions.

Ils ne manquent pas, logiquement, de préciser ce qui constitue à leurs yeux le triple enjeu des professions :

- Les professions représentent des formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités de travail qui constituent des enjeux politiques, inséparables de la question des rapports entre l'Etat et les individus, question désignée traditionnellement, depuis Durkheim, en sociologie, comme celle des *« groupes intermédiaires ».*

- Les professions sont aussi des formes historiques d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression des valeurs d'ordre éthique ayant des significations culturelles.

- Les professions sont, enfin, des formes historiques de coalitions d'acteurs qui défendent leurs intérêts en essayant d'assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole pour leur activité, une clientèle assurée pour leur service, un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance de leur expertise.

Les professions sont, dans cette perspective, des formes historiques, contingentes et changeantes, de légitimité, d'accomplissement personnel et de coalition d'acteurs.

2.2.7.3 L'approche interactionniste

Une fois posée l'objectivité du statut professionnel, il s'agit également d'en interroger la subjectivation et la particularisation chez ses acteurs et dans les contextes des réalités d'exercice. C'est à cet examen que la sociologie interactionniste s'est plus particulièrement attachée. Il s'agit alors de rompre avec les rhétoriques normatives et les stéréotypes professionnels pour découvrir la réalité des processus subjectivement signifiants et des dynamiques d'interactions avec les autres, entre les différentes professions, certes, mais aussi à l'intérieur de chacune d'elle.

Hughes, le premier, énonce que l'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus non seulement biographique, mais également identitaire. Il dégage quatre principes fondateurs que Dubar et Tripier ont synthétisés :

- Les groupes professionnels sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;
- La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée en activité jusqu'à la retraite, en passant par les tournants de la vie;
- Les processus biographiques et les mécanismes d'interactions sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;
- Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité à se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

Cependant, loin de n'envisager que les rapports des professions entre elles, la vision interactionniste des professions met en question l'identité professionnelle collective.

2.2.8 La sociologie du travail

Selon une définition de Philippe Davezies (1991), cité par Marie-Anne Dujarier (2006, p. 47), « le travail, c'est l'activité déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui n'est pas déjà donné par l'organisation prescrite du travail ».

Elton Mayo, considéré comme le père de la sociologie du travail, ainsi que d'autres théoriciens ont montré la nécessité des bonnes relations sociales entre les ouvriers ainsi qu'entre les ouvriers et leurs dirigeants (M. Montousse, G. Renouard, 1997, fiche 66p. 154). Il a fait abstraction de l'importance du rôle de l'environnement familial et social des travailleurs dans l'accroissement de l'efficacité de l'entreprise. Un sociologue français dans les années 60, G. Friedman s'opposera au taylorisme qu'il qualifie de travail en miettes. Il trouve cette abstraction réductrice de l'univers humain à la sphère du travail, et

pense que l'homme est membre de plusieurs collectivités (famille, syndicat, groupe social). Alain Touraine intégra l'univers de travail dans l'environnement social et montre l'influence du travail sur la conscience sociale et sur l'action collective. Cette sociologie s'attache à démonter la diversité de la situation de travail. Elle se préoccupe du problème de l'emploi dans les entreprises, elle examine le marché du travail, ses discriminations et ses déséquilibres.

2.2.8.1 Les différentes facettes du travail :

Selon Marie-Anne Dujarier (2006, p. 46), dans la tradition clinique, le travail peut être considéré sous quatre aspect distincts :

- Le travail prescrit (ce que l'on doit faire)
- Le travail réel (ce que l'on fait » vraiment »)
- Le travail réalisé (ce que l'on a fait « finalement »)
- Le travail vécu

Le travail prescrit : se réfère à ce qui est formellement demandé, organisé et contrôlé. Il vise à « faire faire » par d'autre ou avec d'autre la fabrication d'un bien ou d'un service. Il consiste à prévoir, ordonner, coordonner, encadrer, outiller l'action individuelle et collective avant qu'elle n'ait lieu. Cinq types de prescription émergent de résultat et de moyen :

De résultat :

- La définition de l'offre de service, qui décrit le travail réalisé, ce que l'on doit arriver à produire.
- L'ensemble des normes professionnelles nationales et internationales, formalisées dans les textes réglementaires et législatifs qui encadrent la profession, forment, avec le droit commun, la prescription de type normatif.

- Les objectifs de performance, construits sur de multiples critères : financiers, commerciaux, d'activité, de qualité, de conformité, de sécurité, etc.

De moyen :

- Dans les prescriptions de moyens figurent les procédures et protocoles décrivant les modes opératoires. Elles visent à obtenir de la conformité et de l'uniformité opératoire dans l'ensemble de l'organisation, et ceci indépendamment du résultat. Elle vise à préciser les manières de faire et de dire, à les homogénéiser, à les rendre obligatoires. Elles sont transmises lors de la formation initiale et continue, prennent la forme de classeurs, de protocoles, de formation, de fiche techniques, etc.

Le travail réel : c'est tout ce que l'on fait « vraiment », à partir et parfois en dépit du travail prescrit. Il contient ce que l'on réalise et tout ce que l'on ne fait pas, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on demande de faire. Les hésitations, les essais, les erreurs, les ratages, les brouillons, la retenue de l'action ou de la parole, même s'ils sont largement invisibles à l'œil nu, sont la partie la plus charnue de l'activité, et celle qui mobilise le sujet dans l'effort de renormalisation de la prescription. Le travail réel est largement invisible, imprévisible et incommensurable.

Le travail réalisé : c'est le résultat du travail, détaché de son producteur : ce qui a été fait « finalement », c'est-à-dire grâce ou en dépit du travail prescrit et comme le résultat du travail réel. Le travail réalisé est la partie la plus visible du travail et donc celui qui fait l'objet de jugements et évaluations nombreux. L'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé est couramment utilisé dans l'approche gestionnaire pour « évaluer le travail ».l'écart entre le travail réel et le travail réalisé permet de distingues le travail en tant que processus et que résultat. Cet écart préoccupe le plus le sujet au travail, dans la mesure où il concerne l'efficience et le sens de son action.

Le travail vécu : désigne la manière dont le sujet éprouve, interprète et donne sens au travail en cours mais aussi dans le temps qui le précèdent ou le suivent. Il ne concerne

pas uniquement l'activité au travail. Il inclut les conditions de réalisation de ce travail, son statut objectif et sociale. Il est l'interprétation qu'un sujet se fait , à un moment donné de son existence, du travail qu'il fait, du travail qu'il a, et de ce que fait son travail, au regard de son histoire sociale et personnelle.

2.2.8.2 La professionnalisation : un concept multidimensionnel

Les façons dont les acteurs vivent et conduisent leurs relations dans le travail, les stratégies particulières qu'ils développent font appel au concept de professionnalisation. En effet la professionnalisation fait référence aux notions de comportements au travail, de compétences professionnelles, de qualification reconnue, et se rattache également au concept de profession. Pour notre étude, nous n'attardons pas dans le champ de la professionnalisation, nous pouvons conclure au sujet de ce concept, que tous les points de vues abordées confirment l'importance de la démarche de professionnalisation dans l'organisation, la consolidation, la stabilisation, l'identification et la reconnaissance des emplois et des métiers. La naissance d'un métier, d'une profession, met en jeu plusieurs dynamiques et la dynamique identitaire n'est pas la moindre. Ici le concept de professionnalisation interpelle fortement le concept d'identité. La démarche de professionnalisation ne peut être dissociée à la dynamique identitaire. Toute instance de socialisation participe à cette construction.

2.3 L'identité professionnelle des Conseiller Principaux d'Education en question

Nous avons vu précédemment que les activités des Conseillers Principaux d'Education sont d'autant plus nombreuses que le « métier s'exerce dans tout le champ de la vie scolaire » et que, contrairement à d'autres acteurs, intervenants spécialisés de la vie scolaire (infirmière, assistante sociale), les CPE assument une fonction de généraliste. Ils occupent un espace stratégique, au carrefour du juridique et du politique. Si leurs activités

professionnelles sont fortement ancrées dans la socialisation à la loi et à la norme démocratique, elles demeurent assez éloignées d'une stricte définition pédagogique.

2.3.1 Une identité professionnelle fragile

2.3.1.1 Une surabondance de tâches

Nombreux sont les auteurs à souligner le danger d'une fonction « fourre tout », *«sorte de bonne à tout faire prête à répondre à la première sollicitation»* Vitali (1997 P.9) pour ce dernier le risque serait de briser l'unité et la cohérence des fonctions de CPE (fonctionnement de l'établissement, collaboration avec le personnel enseignant, animation éducative). Comme nous l'avons vu, le CPE semble osciller entre des fonctions qui peuvent paraître éparses, *« pour les uns, pur animateur, pour les autres, pur administratif, pour d'autres encore, personnel hybride concerné à la fois par l'organisation, l'animation, le contrôle et l'évaluation »* constate Vital (1993).

Par conséquent la question de la *« clarification des frontières »* reste toutefois à l'ordre du jour. D'ailleurs, C. Caré en 1992 affirmait que si les CPE s'engagent facilement dans une revendication de clarification des frontières, ils ne vont pas jusqu'à la conséquence extrême d'une définition détaillée et limitative de leurs tâches.

Cependant, R. Ballion spécialiste des questions d'éducation, et qui s'intéresse particulièrement au fonctionnement du système, consacre à la fonction de CPE un article dans la revue *Migrants-formation* fin 1996. Pour cet auteur, ce foisonnement de tâches serait susceptible d'invalider la crédibilité professionnelle des CPE. Car pour ce dernier la multiplicité des tâches assignées des domaines que le CPE doit prendre en charge, est la première raison de la difficulté à donner une identité professionnelle bien définie à ceux qui exercent ce métier.

Par ailleurs il souligne l'inconfort de la position des CPE, dû au déficit de lisibilité de la fonction. Pour cet auteur, les CPE vont être plus sensibles aux tensions liées à la position interstitielle qui est la leur, entre les deux fonctions clairement établies, aussi bien au niveau des tâches que des statuts, que sont les fonctions de direction d'une part, et celle

d'enseignement d'autre part . Il expose la situation de dépendance dans laquelle se trouvent les CPE, et les pressions qui s'exercent de ce fait sur ces acteurs. Il souligne que le problème du pouvoir est central dans l'analyse des difficultés qu'ont les CPE à trouver leur place. Leur marge de manoeuvre, leur autonomie d'action sont dépendantes du bon vouloir, d'une part, du chef d'établissement, d'autre part, des enseignants. Il souligne également les difficultés liées aux divergences de perception du rôle des CPE et note que le malentendu, l'incompréhension existant entre les deux catégories tiennent au fait qu'enseignants et CPE n'ont pas du tout la même perception de la réalité, en ce qui concerne les domaines où la collaboration devrait s'exercer. Il met enfin en lumière la mutation profonde à laquelle cette fonction est confrontée depuis quelques années, et qui a une incidence notable sur le positionnement des CPE dans les établissements. Et précise au lieu que leur action ne se situe qu'aux marges de la vie de l'institution, elle est maintenant centrale.

Cette opinion semble partagée par les chefs d'établissements. L'étude de la DEP en 1993 révèle ces chiffre surprenants : « 59 % des chefs d'établissement pensent que les CE/CPE n'ont pas de fonction précise, 26 % parce que tout dépend de l'établissement et 33 % parce que tout dépend de leur personnalité ».

Aussi, C. Caré (1992) tend à souligner le rôle déterminant des qualités humaines préalables en stipulant que la personnalité fait la fonction, beaucoup plus que la fonction ne s'adapte à une personnalité.

2.3.1.2 Un métier polymorphe

Nombreux sont les auteurs à reconnaître les difficultés qui semblent inextricables à trouver un consensus autour d'une identité professionnelle non définie, et dont certain laissent entendre qu'elle pourrait être « non définissable ». il semble exister *« autant d'approches que de situations vécues, comme s'il appartenait à chacun des CPE de définir son propre métier en fonction de sa dimension personnelle, des circonstances particulières d'exercice, des pressions de sa hiérarchie, de celle des professeurs, des parents, des élèves »* soulignent les auteurs du Livre bleu des CPE en 1999. Ces derniers

ajoutent que la difficulté à définir concrètement ce métier pour tous, tant les tâches qui y sont liées, les compétences de chacun, l'espace d'exercice au quotidien apparaissent à géométrie variable , quant à C. Caré (1992), il parle *« d'infinies possibilités d'exercer ce métier protéiforme ».*

2.3.2 Une typologie des Conseillers Principaux d'Education pour cerner l'identité professionnelle

Pour cerner l'identité professionnelle des CPE, V. Barthélémy dans sa thèse sur la vie scolaire (1999) souligne les différences de comportements des CPE dans les établissements puisque d'une part, ces derniers travaillent dans un contexte différent et d'autre part, sont sous l'autorité de chefs d'établissement, qui peuvent leur donner des directives.

V. Barthélémy montre comment G. Délaire, J-P Obin et A. Bouvier cherchent à affiner l'identité professionnelle des CPE en construisant trois typologies de la fonction.

- La première, réalisée par G. Délaire, s'appuie sur : *« les domaines d'action des CPE »* ;
- La seconde, réalisée par J-P. Obin sur quatre *« figures emblématique »*
- La troisième, Réalisée par A. Bouvier se fonde sur *« la conception du métier ».*

2.3.2.1 Typologie de Guy DELAIRE

Cette typologie s'appuie sur les textes officiels qui traitent de la fonction de CPE elle est articulée autour des trois domaines d'activités suivants :

- Ce qui relève du domaine administratif et dans lequel on retrouve les tâches relatives au contrôle des absences et à tout ce qui concourt au fonctionnement de l'établissement, c'est un ensemble de tâches proches de celles décrites dans la circulaire de 1972.

- Ce qui relève du domaine pédagogique, en collaboration avec le personnel enseignant à qui les CPE apportent des compléments d'information sur le comportement des élèves. C'est le volet pédagogique qui est développé depuis la circulaire de 1972.
- Ce qui relève du domaine éducatif de l'individu ou du groupe et dans lequel ils ont la charge d'initier aux règles de vie en société par le biais des activités, de clubs, de l'association socio-éducative ou des institutions scolaires de l'établissement. Là encore on retrouve le volet de « l'animation éducative » développé dès la circulaire de 1972.

Cette typologie, calquée sur les textes officiels et centrée sur les domaines d'actions des CPE, ne nous permet pas d'expliquer la diversité des pratiques professionnelles.

2.3.2.2 Typologie de Jean Pierre OBIN

Dans la préface de l'ouvrage de A. Bouvier, J-P. Obin présente quatre visages ou *« figures emblématiques »* sur lesquels reposerait *« l'éthique professionnelle »* des CPE :

- Le premier visage est celui de l'adulte amical et bienveillant. Sorte de *« grand frère »*, le CPE est *« disponible pour écouter, donner des conseils, parfois réprimander avec indulgence ».* le fondement de son action repose sur *« l'amour des et des jeunes »* dont J-P. Obin souligne l'absence de légitimité dans une société de droit.
- Le second visage est celui *« du juge de paix »* ou du *« médiateur ».* La communication, l'importance des relations interpersonnelles sont mises en avant dans le but de maintenir la paix, presque coûte que coûte. L'auteur déclare que l'institution légitimerait cette politique du *« surtout pas de vagues ».*
- La troisième figure est celle *« du représentant de la loi ».* Le CPE, sous le coup des *« attentes sociales »* se métamorphoserait alors en une sorte de *« monsieur*

ordre et loi » de l'EPLE, d'où *« la stigmatisation de certains collègues qualifiés de surgé »*.

- La quatrième figure est celle de *« l'éducateur »* qui, dépassant la *« nécessaire cuisine institutionnelle (les absences, la permanence, la surveillance, etc.) »* s'interroge sur le monde à léguer à ceux qui vont le suivre. Outre la capacité à prendre de la distance par rapport à sa propre pratique, il s'agit indéniablement, à nos yeux, d'une figure particulièrement emblématique dans la mesure où elle replace l'éducation dans un contexte beaucoup plus large que les figures précédentes : on touche à l'épineuse question de la responsabilité des adultes dans la transmission de l'héritage humain.

2.3.2.3 Typologie de Alain BOUVIER

A. Bouvier se réfère à la théorie des organisations pour décrire les EPLE à l'aide de diverses métaphores, et dégager les conceptions du métier de CPE qui émergent dans chacun des cas.

Parmi les nombreuses métaphores, cet auteur propose de décrire l'EPLE comme un *« système de compétences ».* Il précise que si aujourd'hui, les spécialistes en organisation invitent plutôt à la description des compétences collectives, et si elles ne se réduisent en rien à la somme des compétences individuelles, la description des compétences collectives requiert un minimum de connaissances des compétences individuelles particulières. Les compétences individuelles du CPE pourraient-elles, comme semble l'affirmer A. Bouvier, jouer un rôle essentiel dans le fonctionnement de la vie scolaire ? Selon lui, les compétences du CPE gagneraient à *« être identifiées voire parfois isolées »*. Celles-ci pourraient alors éclairer la diversité des pratiques.

2. PROBLEMATIQUE

Problématique

Avant d'exposer notre problématique, il apparaît souhaitable de procéder à un récapitulatif des étapes de ce travail. Dans une première enquête préalable à cette thèse (DEA) nous avons mis en évidence l'existence d'un malaise identitaire chez les CPE. Un malaise corrélé à la diversité de leurs rôles qui se situent au carrefour du pédagogique, de l'éducatif, de l'administratif, de l'organisationnel, du contrôle, de l'animation, de l'écoute. Leur identité professionnelle semblait être mal comprise de nombre de partenaires. Nous avons ainsi cherché à en connaître les raisons ; c'est là le point de départ de la présente recherche.

Afin d'éclairer l'identité professionnelle des CPE et d'en comprendre les fondements, nous avons fait dans un premier temps une revue de la littérature consacrée à la construction de l'identité puis dans un second temps nous nous sommes penché sur l'exploration et l'évolution de la fonction de CPE à travers les textes officiels, mais aussi selon diverses approches référées à la sociologie de l'éducation, des organisations des professions et du travail. Aussi pour mieux appréhender la réalité de la profession, et mieux cerner l'identité professionnelle de ces acteurs, nous nous sommes inspiré des modèles de typologies susceptibles d'éclairer notre démarche (G. Delaire,1997; J.P. Obin, 1996; A. Bouvier, 1999).

Nous avons ainsi vu que l'identité revêt des définitions multiples, parmi lesquelles nous retiendrons celles qui dépassent l'aspect individuel et psychologique de l'individu pour s'attacher à celles qui privilégient les interaction humaines. L'identité professionnelle apparaît dès lors comme l'ensemble des caractéristiques de socialisation de l' individu au travail, un processus d'accès social à l'autre et à soi soi-même, ou encore un champ d'investissement et d'accès au pouvoir.

Le travail représente ici l'espace par excellence (C. Dubar, 1991), et non le seul milieu comme le souligne R. Sainsaulieu (1985), où se joue la construction de l'identité sociale. Le travail est donc un lieu important de transaction objective pour la

construction des identités pour autrui, puisqu'il représente un espace où les individus peuvent se sentir reconnus et valorisés et où peuvent se négocier et se gérer des appartenances identitaires.

Le travail constitue aussi un lieu d'entraînement à la rationalité et c'est lui qui met en oeuvre divers types de processus d'accès à l'identité en fonction des moyens dont on dispose pour supporter les conflits. C'est un lieu de constitution différentielle des identités individuelles. Ainsi, moins on a les moyens de mesurer le résultat de ses actions dans les relations, plus le désir de fuir est grand et moins la rationalité est accessible. À l'inverse, si les moyens de faire reconnaître ses actions par les autres sont grands, alors l'individu est plus en mesure de concilier pour lui-même la réflexion et l'action, au point d'en édifier une logique personnelle et particulière (R. Sainsaulieu,1985).

La fonction de CPE est une particularité française. Seules la Belgique (plus précisément la communauté francophone de Belgique) et l'Espagne ont récemment créé, ponctuellement et à titre expérimental, des fonctions qui, s'inspirant de celle du CPE français, confient à des professionnels de l'éducation le « suivi des élèves », voire l'aide à l'orientation ; la fonction n'a toutefois pas été généralisée ni intégrée dans le système éducatif de façon systématique.

C'est paradoxalement, le seul métier exercé présent dans le système éducatif qui inclut dans son intitulé, tout comme le Ministère qui pilote ce système, le terme « d'éducation ». Faudrait-il rappeler qu'au départ, l'Education Nationale se nommait l'Instruction Publique cela dénotait alors la grande importance donnée à la transmission des savoirs. L'éducation était alors l'affaire de la famille. En 1934, elle devient l'Education Nationale et d'autres préoccupations sont mises en avant notamment l'organisation et le fonctionnement de la vie scolaire. Avec les évènements de 1968, on se demande comment lutter contre l'ennui scolaire et peu après 1970, le surveillant général devient conseiller d'éducation. La première demande qui est faite est alors d'animer efficacement la vie scolaire. Ensuite on assiste à une évolution du discours sur la vie scolaire et la fonction essentielle du CPE consiste alors à essayer

de « colmater des brèches » de réparer des situations selon G. Delaire (1997). Cette fonction prend alors nettement la direction du relationnel. La fonction de CPE a donc évolué de l'animation vers le relationnel pendant cette période. Son travail se définit par trois points selon J.P. Obin (1999): le juridique, la morale, l'éthique. Le métier de CPE est composé de plusieurs sous métiers : l'éducation, l'organisation de manifestations, la gestion d'équipe, la médiation…

Les interrogations émergentes restent : le rôle des CPE, et leur spécificité, est –il reconnu par l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire ? La littérature consultée à ce sujet laisse entrevoir que cette reconnaissance n'est pas aboutie. Des indicateurs issus de certains travaux laissent en effet percevoir que l'ombre des surveillants généraux persiste. Comme le souligne R. Ballion (2003*) « la fonction de CPE soulève, chez ceux qui l'assument, les mêmes interrogations, les mêmes craintes, le même sentiment d'amertume quant à l'incompréhension dont elle fait l'objet, qu'il y a deux décennies »*. Ce dernier fait référence ici à la circulaire de 82 qui devait éclaircir les missions des CPE et créer une vraie rupture avec le corps des surveillants généraux.

Il s'agit, comme nous l'avons vu précédemment, d'une fonction mal identifiée. Occupant une place interstitielle et transversale, elle a toujours contrebalancé une structure d'enseignement très cloisonnée ; chargée du maintien de l'ordre d'une part, et soucieuse de l'écoute des élèves d'autre part, elle a permis aux enseignants de rester centrés sur la transmission des savoirs. Directement concernée par la qualité de vie des élèves dans les établissements, elle a, au fil de l'évolution des mœurs et de la relation éducative, exprimé une attention particulière aux attentes par rapport à l'école et aux « crises » traversées par la société. Elle a su ajuster son comportement vis-à-vis des élèves, modifié son positionnement dans l'équipe d'encadrement, investi différents domaines : animation, écoute individuelle, prévention des conduites à risques, éducation à la citoyenneté, etc.

La question de leur identité professionnelle est posée de façon quasiment systématique par les CPE qui la ressentent comme un inconvénient plus ou moins

lourd de conséquences. « *On a un problème identitaire* » ; « *notre identité est encore trop floue, pas assez ancrée* » ; « *les gens ne savent pas qui on est, ce qu'on fait, même les enseignants* ». Ces quelques cris d'alarme dernièrement relevés par M. Bourgoin (2000, p.17) dans divers supports de presse et d'information à destination des CPE (revue de l'ANCPE, revues syndicales…) sont l'expression d'une interrogation, d'une inquiétude, parfois d'un malaise, très largement partagés par les ressortissants de cette catégorie professionnelle.

L'identité est une affirmation, une reconnaissance, par lui-même et par d'autres, d'un sujet en même temps qu'elle met en œuvre des composantes plus collectives, des rapports sociaux constitutifs d'autonomie, de pouvoir, de projets communs, de luttes sociales.

L'identité doit donc être associée à ses composantes plus collectives des rapports interpersonnels liés au pouvoir et aux conflits, mais aussi à ses dimensions individuelles de reconnaissance du sujet, et le travail en est la source. Reconnaître ainsi l'identité permet de clarifier le processus de constitution de logique d'acteur dans ses dimensions de reconnaissance sociale, de reconnaissance de soi dans le travail et la remise en cause des identités individuelles par les contraintes sociales. Le milieu de l'enseignement demeure particulièrement sensible à ces dimensions et il importe d'en saisir les impacts possibles sur la constitution des identités.

Pour R. Sainsaulieu (1988), l'identité professionnelle se définit comme la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes » (opt. cit. P.332). L'identité serait un processus relationnel d'investissement de soi (investissement dans des relations durables, qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires), s'ancrant dans « l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir ». L'identité se traduit à la fois par le sentiment d'appartenance à un ou des collectifs dans lesquels l'individu est socialement reconnu, par la possibilité de se distinguer en construisant la différence, par la capacité de conférer un sens durable à l'expérience vécue.

2.1. Une identité professionnelle peu stabilisée et toujours en question

La carence identitaire des CPE est vécue comme une source de dévalorisation du métier : *« on souffre d'un problème d'image » ; « comme notre travail n'est pas très défini, on vient nous demander tout et n'importe quoi » ; « on est toujours un peu la roue de secours » ; « on a l'impression d'être les pompiers de service »; « dans l'imaginaire collectif, du chef d'établissement aux personnels ATOS, en passant par les enseignants et, bien sûr, les élèves, le CPE est celui qui est chargé de régler tous les problèmes, quels qu'ils soient » ; « j'ai besoin d'être reconnu, que les gens sachent en quoi consiste ma fonction, ce qu'ils peuvent ou non attendre de moi »* M. Bourgoin (2000, p 23) .

La fonction du CPE est par ailleurs caractérisée, dans l'établissement scolaire, par des repères flous, *« à géométrie variable »* à côté d'une profession bien repérée, celle d'enseignant, caractérisée quant à elle par des repères forts et clairement perçus que sont : la classe, la discipline enseignée, et le programme de chaque niveau selon C. Care (1992) .Elle est située au sein du système scolaire de manière particulière, par rapport aux autres disciplines.

De surcroît, même les autres fonctions non enseignantes, telles que conseiller d'orientation, infirmière, assistante sociale, chef d'établissement, secrétariat, gestionnaire, correspondent toutes à un *« champ de compétence et d'intervention »* facilement identifiable par tous, à l'intérieur comme à l'extérieur du système. Cette particularité suggère que la fonction de CPE ne serait pas de même nature que les autres, car elle semble ne pas correspondre à la maîtrise d'un domaine de compétence professionnelle identifié, contrairement aux autres fonctions en présence dans l'établissement.

2.2. Une identité à géométrie variable

Nous avons vu précédemment que l'Inspecteur Général C. Care, auteur en 1992 d'un rapport sur le métier de conseiller d'éducation qui fait autorité, soulignait la sensibilité particulière de la fonction de CPE aux évolutions de la société et du système éducatif, la position centrale qu'elle occupe dans le débat sur l'éducation et les tensions auxquelles est soumise leur identité professionnelle. Il estimait aux assises de la Vie Scolaire à Orléans - Tours en novembre 1995 que *« ce métier évolue depuis une dizaine d'années à une vitesse insoupçonnée ... Cette profession est, par nature, en évolution aussi rapide que celle de la société. Il n'est pas sûr que tous les métiers de l'Education Nationale évoluent aussi rapidement. Il me semble que les CPE n'ont pas le choix : c'est parce qu'ils sont au contact direct des élèves et des familles qu'ils suivent le plus l'évolution des publics scolaires et qu'ils sont capables de l'accompagner ».* Il poursuivait en déclarant : *« le débat sur l'état actuel de la profession de CPE ... se trouve au lieu géométrique de tous les débats particuliers et généraux du système éducatif »* (cité par M. Bourgoin 2000 p. 20) Enfin, s'attardant sur la difficulté particulière que rencontrent les CPE quant à leur identité professionnelle, il décrivait cette fonction comme *« un métier qui est toujours tiré sur sa circonférence, et même sur ses marges, en risque permanent d'être tiré hors de son centre, ... de voir sa légitimité fondatrice éparpillée en une infinité de pratiques disparates »* (op. cit. p.21).

De plus, une étude de la DEP (dossier n°72) de 1996, qui dresse un « état des lieux » de la fonction de CPE, constate une transformation profonde de cette fonction depuis la création du corps. Cette étude décrit comment cette fonction est passée d'une mission fortement axée sur le maintien de la discipline, et d'un rôle souvent répressif, à des fonctions qui, sans abandonner la mission disciplinaire, les amènent à être beaucoup plus des médiateurs à l'intérieur de l'établissement. Cependant c'est une transformation qui se heurte à quelques résistances, puisque les deux tiers des CPE se plaignent du fait qu'ils continuent fréquemment à être reconnus comme des *« surveillants généraux »*. L'enquête signale par ailleurs l'existence d'un décalage

dans la représentation de la profession parfois assimilée à celle du chef d'établissement, décalage révélateur de la difficulté de ce corps à s'établir dans une identité professionnelle claire et incontestée : les CPE se voient avant tout dans *« un rôle charnière, de médiateurs »*, tandis que les chefs d'établissement les assimilent majoritairement *« à l'équipe de direction »*. Les divergences quant à la définition de la fonction témoignent particulièrement d'un flou identitaire : si les CPE estiment majoritairement qu'ils *« ont une fonction précise définie par les textes »*, les chefs d'établissement, dans la même proportion, estiment au contraire que leur fonction n'est pas définie précisément dans les textes, et que le positionnement du CPE *« dépend de sa personnalité »* (tandis que les CPE jugent que ce sont les caractéristiques de l'établissement qui déterminent leur positionnement).

L'absence d'une définition claire de la fonction de CPE induit chez ce dernier une difficulté à se situer, à se positionner dans l'établissement. Appartient-il à l'équipe enseignante ? A l'équipe de direction ? Occupe-t-il une place à part, correspondant au domaine éducatif (au même titre que l'infirmière, l'assistante sociale, le conseiller d'orientation ou le documentaliste qui maîtrisent chacun un champ qui leur est propre) ?
Le CPE serait plutôt un *« cadre à l'articulation »* selon G. Delaire (1997), il se fait reconnaître par son action, par ses fonctions et reçoit en retour les différentes demandes. Sa fonction peut être découpée en champs d'action qui sont celui d'un chef du service vie scolaire ; d'un médiateur (articulation entre les différentes personnes, les différents champs d'action de ces personnes) ; d'un rôle de conseil et de pilotage.

2.3. Questions centrales

Nous avons abordé tout au long des chapitres précédents, un certain nombre d'axes, de concepts conjuguant des approches théoriques différentes :
L'acteur, le pouvoir, la zone d'incertitude issus de la sociologie des organisations.

Identifier le modèle ou les modèles d'identité professionnelle des CPE nécessite de se situer dans un champ sociologique, où les relations sociales, particulièrement celles qui se déroulent sur le lieu de travail sont primordiales et déterminantes.

L'identité au travail issue de la sociologie du travail. Les travaux de Sainsaulieu (1988) permettent de mettre en évidence un certain nombre d'indicateurs et de critères aboutissant à une typologie de métier. Il définit ainsi six modèles : entrepreneurial, mobilité, service public, réglementaire, communautaire, professionnel. Ces modèles s'appuyant sur des critères et indicateurs variés nous ont paru davantage en phase avec les observations actuelles. En effet les travaux de Sainsaulieu ont été actualisés vingt ans plus tard, dans un contexte différent de celui des entreprises fordiennes et apparaissent plus opérationnels que ceux de Dubar. C'est pourquoi, nous ferons appel à la typologie dressée par cet auteur.

Ces éléments de formalisation, nous ont permis de problématiser la question centrale de notre recherche :

Comment le CPE élabore son identité professionnelle, comment vit-il son identité professionnelle dans l'établissement scolaire et comment exprime t-il aujourd'hui la reconnaissance dont il fait l'objet dans le système éducatif ?

Nous l'avons dit, l'absence d'une définition claire de la fonction de CPE induit chez ce dernier une difficulté à se situer, à se positionner dans l'établissement.

- Appartient-il à l'équipe enseignante ?
- A l'équipe de direction ?
- Occupe-t-il une place à part, correspondant au domaine éducatif (au même titre que l'infirmière, l'assistante sociale, le conseiller d'orientation ou le documentaliste qui maîtrisent chacun un champ qui leur est propre?

Ces questions sont au centre des préoccupations à l' origine de ce travail et les travaux qui ont étayé notre réflexion théorique préalable.

Nous avons notamment vu que ce qui caractérise la fonction de CPE, c'est l'absence d'une identité claire et une grande dépendance par rapport aux autres acteurs de la

communauté scolaire, et notamment par rapport aux enseignants, dans un monde où, a contrario, la fonction de ces derniers est clairement délimitée par un champ de compétences (la « discipline enseignée »), un lieu d'exercice du pouvoir (la classe), un temps donné (l'heure de cours).

Se reconnaître et être reconnu dans identité permet de mieux communiquer avec l'ensemble des membres de la communauté éducative et mieux communiquer permet une meilleure connaissance et une meilleure reconnaissance. Elle se définit pour E.H. Erikson (1972) par les caractéristiques qu'un individu reconnaît comme siennes (le soi) et auxquelles il accorde une valeur de reconnaissance. Car le groupe professionnel se construit une identité sur des valeurs éducatives et relationnelles lui permettant d'exister et d'être reconnu par les autres au sein du système scolaire. Ceci va devenir un système de valeurs partagé sur la base d'un compromis, en vue de défendre la discipline.

C'est pourquoi nous pensons que cette analyse va nous conduire à comprendre comment se construisent à la fois une identité professionnelle collective et des identités personnelles à l'intérieur de ce groupe professionnel. Nous avons vu que l'identité personnelle (Tap, 1998) renvoie à l'ensemble des représentations, des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, ce qui lui permet de rester en continuité, de se réaliser dans une culture donnée, en relation avec les autres. Ce rapport de soi aux autres se retrouve dans l'identité professionnelle que nous envisageons comme un processus complexe et dynamique. Dans cette perspective, Dubar (1991) nous propose des processus identitaires typiques, appelés « logiques d'action », sortes de configurations résultant d'une double transaction entre individu et institution, entre passé de l'individu et confrontation à un changement, entre identité pour soi et identité pour autrui.

De cette réflexion nous retirons les éléments qui autorisent la formulation de trois hypothèses :

- Les CPE sont avant tout des acteurs essentiels de la vie scolaire à l'intérieur du système éducatif ;

- Sa place étant largement indéterminée dans la structure des établissements, elle est en recherche permanente d'équilibre, d'articulation avec les différents acteurs ;
- C'est une fonction qui reste in fine à l'articulation entre le social et l'éducatif .

Dans une approche plus opérationnelle on peut s'attendre à ce que les CPE soient préoccupés par

- Une volonté « d'exister » en tant que corps mieux identifié,
- De jouer un rôle correspondant à leur dénomination, c'est-à-dire clairement situé dans le champ de l'éducation,
- De devenir maîtres d'un domaine d'activité reconnu.
- En clair, ils demandent à être légitimés.

3. METHODOLOGIE

Méthodologie de la recherche

« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas » J.J. Rousseau

Notre étude rappelons le consiste à mieux comprendre les bases de la construction de l'identité professionnelle du CPE. Nous pensons, que la place de ce dernier largement indéterminée dans la structure des établissements reste sujet à une recherche permanente d'équilibre, d'articulation avec les différents acteurs. Aussi nous pensons que ce qui caractérise sa fonction, c'est l'absence d'une identité claire et une grande dépendance par rapport aux autres acteurs de la communauté scolaire.
En d'autres termes, nos objectifs consistent à chercher à comprendre:

- la construction de l'identité professionnelle du CPE
- l'influence de l'environnement sur cette construction identitaire.

La recherche est l'objet de connaissances nouvelles grâce à une démarche d'investigation rigoureuse afin de fournir des résultats communicables. Elle se doit par conséquent d'introduire une dimension critique sur les sources, les méthodes, et les modes de travail. Comme l'expriment R. Quivy et L. Van Campenhoudt (1995, p.3.) *« Il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire, dans son sens le plus large, une méthode de travail »*. Ajoutons également que toute recherche doit être validée par les méthodes utilisées pour la produire.
L'image du CPE sera très différente selon la position et l'intention ou les outils du chercheur. Un chercheur extérieur ne peut pas comprendre le sens de toutes les pratiques, des interactions, des échanges des CPE dans les établissements scolaires. Mais inversement, si l'on pratique

soi-même, on ne peut pas voir et décrire tout ce que l'on fait, il y a une marge d'implicite qu'il est difficile d'apprécier.

Une chose est certaine, nous n'appartenons pas à ce corps de métier, mais pour avoir travaillé pendant plusieurs années dans des établissements scolaires, nous avons eu l'opportunité d'observer et de pouvoir rendre compte non seulement de l'activité de cet acteur mais aussi des difficultés qui se trouvent à l'origine du mal être perçu ainsi de la profession.

4.1 Choix et démarche méthodologiques

La démarche méthodologique que nous avons adoptée se caractérise par la pluralité des approches et des matériaux. En effet, la nature de notre objectif relevant davantage du *« comment »* que du *« pourquoi »*, qui place au centre de notre démarche l'activité, la représentation que les CPE ont d'eux-mêmes, la pratique quotidienne et l'analyse des rapports sociaux par lesquels se structure, se développe et se cristallise cette pratique, nous impose une méthodologie de recherche et d'enquête cohérente avec ce choix. Il est donc indispensable d'approprier l'outil à la recherche. Travaillant sur un vaste échantillon, et désireux de mener l'enquête à destination de l'ensemble des CPE de l'Académie de La Réunion, il nous est apparu judicieux d'adopter les deux démarches classiques : le quantitatif et le qualitatif.

Les méthodes qualitatives sont bien appropriées à l'étude des opinions, des comportements et des pratiques des individus, et se justifient donc pleinement pour l'étude des usages. Elles permettent de les comprendre du point de vue de l'usager, de se familiariser avec son environnement, ses pratiques, ses besoins, en prenant en compte les contextes propres à chacun. De fait, « *les méthodes qualitatives ont pour fonction de comprendre plus que de décrire systématiquement ou de mesurer »* (Kaufman, 1996). Comprendre, c'est-à-dire rendre intelligible en se donnant les moyens de connaître la complexité subjective des actions d'un individu dans un contexte particulier. C'est justement ce type de connaissance que l'on cherche à recueillir : l'expérience, la spécificité d'un individu dans un processus collectif, mais c'est aussi la plus implicite, la plus proche de la personne enquêtée et, de ce fait, la plus difficile à exprimer.

Afin d'être en mesure d'aller voir de près la pratique quotidienne des CPE, nous avons fait le choix du questionnaire couplé à des entretiens individuels. Ces deux techniques nous ont permis d'avoir une idée beaucoup plus précise que le choix de l'une ou de l'autre. Notons également que l'emploi des méthodes qualitatives sont souvent associées à divers outils de mesure. Notre objectif n'est pas de mesurer mais de comprendre les enchaînements, les logiques de l'expérience des CPE, des interprétations qu'ils en font. Leur discours est respecté, il garde sa dynamique propre et ses propres cadres de référence. L'utilisation de ce type de méthode nous permet d'avoir une certaine flexibilité, et des résultats d'une grande richesse.

4.2 Population

L'enquête porte sur tous les CPE de l'Académie de La Réunion en poste entre 2006 et 2008. Elle a été réalisée avec l'aide des services du Rectorat de La Réunion, qui nous a fourni l'annuaire des adresses de tous les établissements de la région. Les CPE représentent un groupe professionnel de 240 fonctionnaires, exerçant leur fonction dans les établissements du secondaire (environs 143 au collège, 66 en lycée d'enseignement général technologique (LEGT) et polyvalent (LPO) et 32 en lycée professionnel (LP)

4.2.1 Technique d'enquête

« Où va-t-on si l'on est incapable de dire ce que l'on veut atteindre ? Commencer à définir l'objet paraît être le b-a-ba de l'initiateur et, effectivement, la plupart des guides commencent ainsi », écrit Bernoux (1985, p.17). Notre démarche exige que le milieu organisationnel dans lequel évoluent les pratiques des CPE soit bien documenté et connu. Après avoir fait une revue de la littérature sur les CPE, nous avons mené des entretiens exploratoires auprès de quelques informateurs-clés afin de compléter nos connaissances sur cet acteur du système éducatif et ainsi mieux préparer le questionnaire et le guide d'entretien utilisés dans l'enquête réelle. Nous avons rencontré l'IPR/EVS, les responsables de la formation des CPE à l'IUFM, quelques chefs d'établissements. Ces rencontres nous le disions supra avaient pour but principal de contribuer à l'amélioration de nos instruments d'enquête tout en permettant de recueillir des informations supplémentaires sur la pratique professionnelle des CPE. Ces informations agrémentées

parfois d'impressions intéressantes sur ce professionnel nous ont grandement aidé à saisir certaines dimensions des rapports entre les différents acteurs de l'institution scolaire. L'approche méthodologique privilégiée en raison de la nature des informations à recueillir visait à faire ressortir des questionnaires des perceptions, des descriptions et des impressions sur une multitude de sujets allant des pratiques quotidiennes aux réalités organisationnelles. Les entretiens qui ont suivi ont surtout servi à corroborer les tendances observées dans l'analyse des réponses au questionnaire et à étayer nos interprétations.

4.2.2 Le questionnaire

Nous avons donc choisi dans un premier temps de diffuser un questionnaire aux 240 CPE en poste dans l'Académie de La Réunion. Nous avons ensuite procéder à des entretiens. Notre objectif visant à interroger tous les CPE, nous avons été amené à réaliser un questionnaire assez systématique, où les questions étaient regroupées sous des thèmes précis car comme le souligne M. Grawitz(1990, p. 787), *« Dès le départ le questionnaire est à plusieurs titres un compromis. Compromis sur l'étendue et la profondeur du domaine étudié, qui implique un choix entre les questions essentielles possibles et celles que l'on sacrifie pour assurer la sécurité de l'ensemble. »*

4.2.2.1 Préparation de l'enquête

Avant de commencer notre enquête, nous avons réalisé des entretiens exploratoires de type non directif, auprès d'un CPE et d'un responsable de formation à l'IUFM.
L'entretien s'est déroulé autour de deux questions très larges formulées de la manière suivante :

1) Que pensez-vous du métier de CPE ?
2) Quels sont les éléments qui agissent sur sa vie professionnelle ?

Une telle procédure tend à favoriser l'expression libre permettant ainsi à notre interlocuteur d'énoncer spontanément et à sa manière des représentations de l'identité professionnelle et

des pratiques de l'acteur concerné. Il va sans dire que les réponses recueillies devaient servir à l'élaboration du questionnaire et subséquemment à faire émerger les principaux thèmes à l'intérieur desquels regrouper les questions proprement dites. Ce qui offre par ailleurs l'avantage de définir a priori les modalités d'organisation du traitement des résultats.

4.2.2.2 Test et rédaction du questionnaire

Nous avons testé le questionnaire auprès de deux CPE n'appartenant pas au même établissement et d'un formateur responsable de la formation des CPE à l'IUFM de La Réunion en 2006-2007. Ceci nous a permis de reformuler certaines questions, et de limiter le nombre de questions ouvertes.

La rédaction du questionnaire a été établie après le pré-test et comporte un nombre limité de questions (Annexe). Il se compose de trois parties et de 42 questions :

1) 10 interrogent les CPE sur les caractéristiques de la formation
2) 12 concernent l'identité professionnelle
3) 20 concernent le profil des CPE

Le questionnaire se termine par une invitation à un entretien plus approfondi.

Le questionnaire a été construit de la manière suivante :

Partie A : Cette partie a pour objectif de recueillir des éléments de connaissance sur la formation et la pratique professionnelle.

Partie B : Elle porte sur la pratique du métier, sur l'influence de l'environnement, sur la définition du rôle par les autres acteurs de l'institution et sur la perception de leur fonction à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement d'exercice.

Partie C : Cette dernière partie porte sur leur profil : statut, origine, établissement d'exercice.

PARTIE A	PARTIE B	PARTIE C
La formation et la pratique professionnelle - Formation suivie - Lieu, circonstance - Définition de la formation - Adéquation entre Formation et pratique - Source de la pratique professionnelle - Conformité par rapport à la description du métier - Ecart entre ce qui est écrit, prescrit et ce que le contexte impose de faire	**L'identité professionnelle** - Perception du métier - Du rôle - De la fonction - Clarté de la définition du métier - Connaissance de la fonction et du rôle - Par l'ensemble de la communauté éducative et des partenaires extérieurs	**Le profil** - Niveau d'étude - Renseignement personnels : âge, sexe - Situation matrimoniale, - le métier du conjoint Origine - Statut - Ancienneté

4.2.2.3 Distribution et retours

Une lettre expliquant notre démarche et invitant les CPE à participer à la recherche leur fut adressée fin Septembre 2006. La diffusion du questionnaire s'est faite de plusieurs

manières de façon à atteindre l'ensemble des 240 CPE de l'Académie de La Réunion entre 2006-2008:

- Distribution à l'occasion de réunions de rassemblement des CPE (39)
- Distribution par des CPE auprès de leurs pairs (35)
- Remises en main propre à l'occasion de rencontres informelles (17)
- Quelques envois par Internet (3)
- Distribution par voie postale (relance) (27)

Nous avons pu obtenir en retour 121 observations (*tableau 1*)

Tableau 1-Origine institutionnelle des questionnaires renseignés

Etablissement	Nombre de CPE	Nombre de questionnaires renseignés
LEGT – LPO	66	36
Lycée professionnel	32	25
Collège	143	60
Ensemble	**241**	**121**

4.2.3 L'entretien

Notre approche s'intéresse à la description du phénomène étudié à partir de l'expérience de la vie quotidienne, de la conscience qu'en ont les sujets qui le vivent et des significations que ces derniers lui attribuent car selon M. Grawitz *« s'il est utile que le sujet même de l'enquête intéresse les enquêteurs, ce qui doit de toute façon les passionner, c'est la recherche en tant que telle, c'est-à-dire la volonté de mieux comprendre les mécanismes psycho-sociaux, de découvrir quelque chose à travers ce que pensent les autres. »*(1990, p777). Notre objectif consiste à mieux comprendre les différents éléments qui participent à la construction identitaire

des CPE. Il s'agit de décrire comment les CPE se représentent leur situation. Pour Beaud et Weber (1998, p. 203), il n'existe pas de recettes simple pour conduire un entretien*, « l'essentiel est de gagner la confiance de l'enquêté, de parvenir rapidement à le comprendre et à entrer dans son univers ».* Le recours à l'entretien permet la création d'un lieu d'échange et d'écoute, alimenté de questions visant à recueillir des informations complémentaires aux données qualitatives issue de l'enquête par questionnaire dont nous avions besoin. En analysant le discours des CPE, nous pouvons mieux comprendre le sens qu'ils donnent à leur vécu.

4.2.3.1 Présentation de la méthode d'entretien

La forme d'entretien retenue pour conduire notre investigation, s'inspire des préconisations de Blanchet (2005, p.84) pour qui l'entretien de recherche se définit comme « *un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer »,* ce dernier souligne que l'interviewer a pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. Cette définition rejoint celle de Daniel Lagache (1949), qui parle d'interaction essentiellement verbale entre deux personnes qui sont en contact direct avec un objectif qui est préalablement fixé par l'entreteneur. Pour compléter cette définition, il nous semble utile de faire référence à la notion de contexte. En effet, toute communication a un sens dans la situation, dans un certain contexte pertinent. Selon Alex Mucchielli (1991), on ne peut définir un segment de communication sans les notions de contexte et de sens, les contextes étant les suivants : spatial, physique, sensoriel, temporel, de positionnement, relationnel, normatif, et identitaire. Même si l'entretien n'est pas thérapeutique, le contexte importe et le discours de l'interviewé peut varier selon le lieu où se déroule l'entretien.

4.2.3.2 L'entretien semi-directif

Pour notre recherche, nous avons eu recours à l'entretiens semi-directif. Notons que le fondateur de l'entretien non-directif Carl Rogers a *« conçu et expérimenté une méthode thérapeutique axée sur la non-directivité, qui a fait sa célébrité et qu'il a appliquée par la suite à l'enseignement »* (Quivy, Van Campenhoudt 1995, p.67). Dans le cas qui nous préoccupe, il ne

s'agit pas de situation d'aide et la demande vient du chercheur. C'est une relation privilégiée car l'objet n'est pas un problème à résoudre mais la recherche de connaissances, d'informations. On s'attache tout de même au vécu de la personne qui nous donne des informations à travers sa vie, son histoire.

L'entretien semi-directif présente deux grands avantages qui sont d'une part *« les informations que l'on souhaite recueillir reflètent mieux les représentations que dans un entretien dirigé, puisque la personne interviewée a davantage de liberté dans la façon de s'exprimer. Et d'autre part les informations que l'on souhaite recueillir le sont dans un temps beaucoup plus court que dans un entretien libre, qui ne donne jamais la garantie que des informations pertinentes vont y être livrées »* selon Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers (1991 p. 163).

Ainsi lorsque l'interviewé raconte ses multiples expériences familiales, professionnelles, amicales ou militantes, il reconstitue les univers d'appartenance et de référence qui ont un sens pour lui. De la sorte, des personnes significatives émergent de chacun des épisodes de son vécu, personnes à qui il attribue des rôles plus ou moins importants. De même apparaissent des jeux entre les catégorisations construites par les institutions et organisations (hiérarchie, statuts, fonctions….) et celles que la personne met au centre de son vécu. Rappelons que les définitions de soi dans des situations évolutives sont indissociables des regards d'autrui qui participent à la construction identitaire car *« l'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi »* (DUBAR 2000, p. 14). Dans cette perspective, l'ensemble du contexte relationnel met en évidence les différentes formes de reconnaissance mais aussi d'étiquetage.

Afin d'aborder tous les points de notre problématique, l'entretien semi-directif était donc idéal pour traiter de toutes les questions élaborées en reprenant nos hypothèses, car *« L'entretien semi-directif ou semi-dirigé est certainement le plus utilisé en recherche sociale. Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises […] Autant que possible il laissera venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qui lui conviennent ».(*ibid, p. 195).

4.2.3.3 Guide d'entretien

Pour réaliser notre enquête, nous avons utilisé un guide d'entretien élaboré à partir des thèmes et questions qui semblaient indispensables à aborder au regard de l'objet central de la recherche. Le guide d'entretien invitait les CPE à décrire leur pratique quotidienne de travail, les diverses facettes de leur environnement institutionnel et social, leur devenir professionnel, de même que leur perception du rôle de leur profession et de leur institution au sein de la société.

Thèmes	Questions
Projet	1) Avant de faire ce métier, Quel était votre projet de départ ? 2) Pourquoi avoir choisi ce métier ? (Ce qui vous a motivé, corrélation entre votre projet…) 3) Je souhaiterais savoir, quel est votre projet ? (Professionnelle, de vie…)
Formation	4) En ce qui concerne votre formation, avez vous suivi une formation ? (Si oui où, et dans quelles circonstances) 5) Que pensez-vous de votre formation ? Parlez-moi de votre formation.
Pratique du métier	6) Parlez-moi de ce que vous faites, de votre pratique, de la vision de votre métier. 7) Parlez-moi aussi, des effets positifs, c'est-à-dire le plaisir à exercer ce métier. De même que, les effets négatifs, c'est-à-dire les problèmes, les éventuelles dérives. 8) Je souhaiterais avoir par ailleurs des informations sur les conditions de votre pratique professionnelle, c'est-à-dire le type d'établissement et son histoire, les conditions matérielles, les collègues, l'équipe de direction, de la vie scolaire 9) Rencontrez-vous des conflits internes (si oui, ils sont de quel ordre ? quel est l'impact sur votre métier ?) 10) Qu'en est-il du travail d'équipe ? 11) Quelle est votre tâche quotidienne ? seriez-vous en mesure de me répertorier en trois mots l'essentiel de votre tâche ?

Perception de fonction	12) Parlez-moi de votre fonction, comment percevez-vous votre fonction ? 13) Est-ce que votre fonction est en conformité avec ce qu'on vous a décrit ? 14) Existe-t-il selon vous un décalage entre ce qui est écrit, prescrit et ce que le contexte impose de faire ?
Identité professionnelle	15) En ce qui vous concerne, comment pensez-vous être perçu dans l'établissement? 16) Pensez-vous que votre rôle soit clairement défini ? (par le chef d'établissement, les enseignants, les élèves, les parents, les surveillants, les personnelles ATOS…tous les acteurs de l'institution scolaire) 17) Et à l'extérieur de l'établissement, comment pensez-vous être perçu par les autres partenaires : la police, la gendarmerie, l'institution judiciaire, les éducateurs spécialisés, les représentants de la mairie… 18) S'agissant de la définition de votre métier, comment définissez vous votre place, votre rôle, votre fonction au sein de l'équipe éducative et de l'établissement ? 19) Comment voyez-vous l'avenir du métier ?
Profil	20) Avant d'être CPE que faisiez-vous ? 21) Depuis combien d'années exercez-vous cette fonction ? 22) Quel est votre niveau d'étude et quelle est votre diplôme le plus élevé ? 23) Depuis combien d'années exercez-vous à La Réunion ? 24) Renseignements personnels : nom, prénom, âge, sexe, situation matrimoniale, nombre d'enfants, métier du conjoint.

4.2.3.4 Choix des interviewés

Parmi les CPE qui ont répondu au questionnaire, 43% ont souhaité nous rencontrer pour approfondir le sujet, 44,6% n'ont pas souhaité et 12,4% n'ont pas répondu *(tableau 2).* Le choix des CPE s'est donc effectué parmi ceux qui ont souhaité être interviewés après avoir répondu au questionnaire.

Tableau 2 –Répartition des CPE qui ont souhaité être interviewé pour un entretien plus approfondi par établissement en %

Etablissement	Rencontre			Total
	Oui	Non	Non réponse	
LEGT-LPO	12,4	11,6	5,7	29,7
Lycée professionnel	8,3	10,7	1,7	20,7
Collège	22,3	22,3	5	49,6
Total	**43**	**44,6**	**12,4**	**100**

Lecture : Parmi les CPE qui ont répondu au questionnaire, 12,4% qui exercent en LEGT-LPO ont souhaité être interviewé pour un entretien plus approfondi.

Parmi les volontaires, nous avons tiré au sort 30 d'entre eux répartis dans divers établissement d'exercice : 6 en LEGT-LPO ; 8 en Lycée professionnel ; 15 en collège *(tableau 3).*

Tableau 3–Répartition de l'échantillon après tirage au sort

Etablissement	Nombre de CPE	Nombre de CPE interviewé
LEGT – LPO	66	6
Lycée professionnel	32	8
Collège	143	15
Ensemble	**241**	**30**

Lecture : Parmi les 66 CPE qui exercent en LEGT-LPO, 6 ont été interviewé.

4.2.3.5 Déroulement des entretiens

Les entrevues ont été enregistrées sur audiocassettes. La durée approximative d'un entretien était d'environ une heure et demie. Pour maximiser nos chances d'obtenir des réponses fiables, nous avons utilisé un vocabulaire précis, simple et le plus adapté possible à nos interlocuteurs.

Nous avons essayé de favoriser l'expression des personnes par des encouragements à approfondir tel ou tel point de leur pensée, ou par des relances car selon Edgar Morin (1994, p. 220) *« l'entretien est réussi à partir du moment où la parole de l'interviewé est libérée des inhibitions et des gênes et devient une communication ».* En règle générale, nous avons posé les questions dans le même ordre. Ce faisant, nous nous sommes référé et efforcé de mettre en pratique les recommandations du psychologue américain Carl Rogers. Ainsi, notre attitude fut guidée par les concepts humanistes qu'il met en avant et qui fondent *« l'attitude Rogérienne »* :

La congruence qui désigne l'attitude où l'intervenant s'autorise à ressentir et à faire part de ses propres émotions à son interlocuteur. La congruence existe lorsque l'individu renonce à être ce qu'il n'est pas. Lorsqu'il n'essaie pas d'être plus qu'il n'est, avec toute l'insécurité et les mécanismes de défense que cela entraîne. La congruence se traduit donc par le fait d'être soi même, par la spontanéité. Afin de faciliter cette position de part et d'autre dans la relation d'entretien, nous avons démarré l'interview par un préambule visant à établir un climat propice à la congruence, en rappelant simplement les buts de l'enquête.

L'empathie, élément clé de l'attitude Rogérienne est une conséquence immédiate du non jugement. Il s'agit de rentrer dans la logique de l'autre, au niveau du sens, *afin d'en ressentir les émotions*. Cette précision est décisive : elle seule garantit de ne pas détourner le non jugement à des fins implicitement directives. C'est la capacité de se mettre à la place de l'autre et à le comprendre *« de son point de vue »*. la capacité empathique implique que l'on éprouve la peine ou le plaisir de l'autre comme il l'éprouve et que l'on en perçoive la cause comme il la perçoit, sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre.

La condition positive inconditionnelle fait prévaloir la reconnaissance de l'autre dans sa parole, telle qu'elle soit, sur toute considération de *« bon sens ».* Sa mention explicite l'inclut dans cet item, même si en pratique elle est entendue dans un sens plus réducteur (comme non jugement explicite malgré une condamnation implicite). Elle permet d'accepter l'autre tel qu'il est. Elle nous a conduit à considérer les propos de toutes les personnes comme étant *« valables »*, quels que soient leur situation, leur comportement, leurs sentiments.

Cette approche méthodologique a été privilégiée en raison de la nature des informations que nous désirions recueillir. Il s'agissait pour nous de faire ressortir des entrevues, des perceptions, des descriptions et des impressions sur une multitude de sujets allant des pratiques quotidiennes aux réalités. De ce fait, il s'est avéré nécessaire de développer une approche d'entrevue combinant souplesse et précision tout en respectant le rythme de la personne interviewée.

4.3 Technique d'analyse

4.3.1 Technique d'analyse des questionnaires

Nous avons dans un premier temps utilisé le logiciel Sphinx plus² afin de croiser chacune des représentations selon le sexe, l'âge, le diplôme, la formation, le passé professionnel et le lieu d'exercice des CPE.

Dans un deuxième temps, le traitement et le dépouillement des questions ouvertes et semi-ouvertes ont donné lieu à une analyse qualitative thématique de contenu. Nous nous situons dans une enquête d'opinion, de ce fait, nous avons, dans un souci de cohérence, utilisé la même méthode pour l'analyse des entretiens.

Ce faisant, à partir du recueil exhaustif et respectueux de l'intégralité des réponses formulées aux questions ouvertes et semi-ouvertes, nous avons dégagé trois axes essentiels :

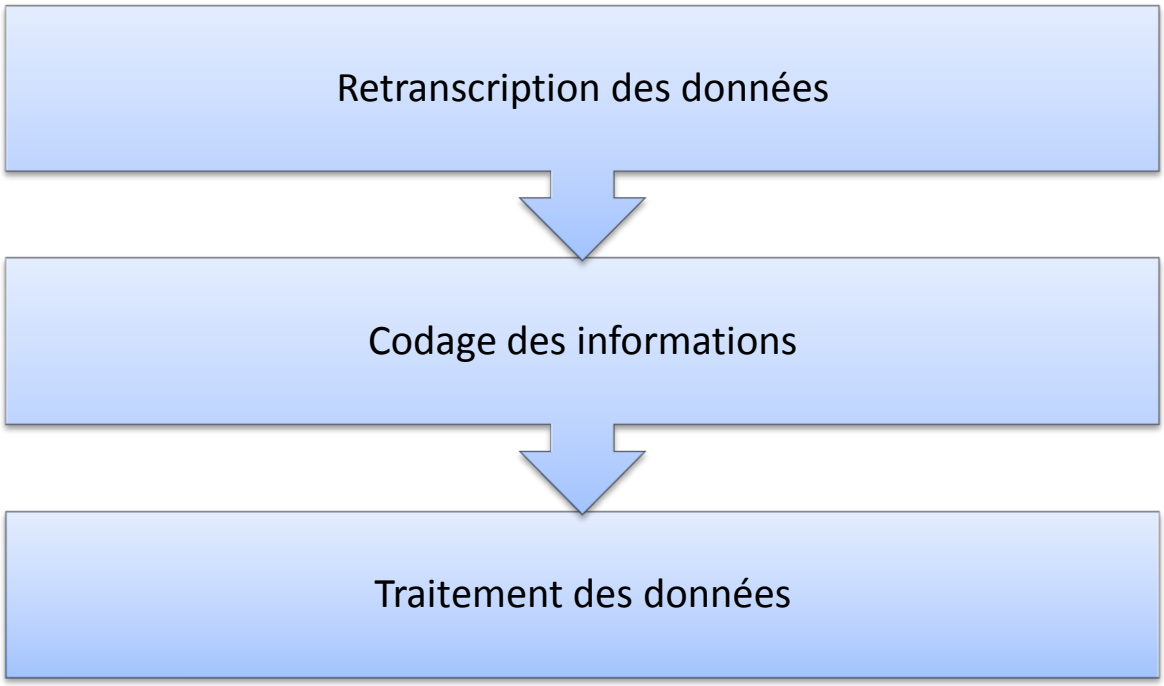
1) Le profil des CPE
2) Perception et influence de la formation sur la pratique professionnelle
3) Les CPE et la perception, la clarté de leur rôle dans le système éducatif

Le premier axe et le deuxième axe sont présentés sous forme de tableaux commentés, le troisième axe est développé à partir de grille d'analyse de contenu.

4.3.2 Technique d'analyse des entretiens

Après avoir retranscrit intégralement les entretiens, les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu qui selon Blanchet et Gotman (1992) est cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations. La première définition de l'analyse de contenu date de 1948 par B. Berelson, pour ce dernier*, « L'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique, et quantitative du contenu manifeste de la communication »* (Blanchet, 1985, p. 239). Actuellement c'est la forme d'analyse la plus utilisée dans le cadre des entretiens, avec comme principale technique l'analyse thématique de contenu. Ce type d'analyse, défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Cette technique nous a permis de rassembler tous les éléments signifiants dans un sac à thème.

Etapes de l'analyse des données qualitatives



Après la retranscription des entretiens, nous avons opéré une « *lecture flottante »* pour une première connaissance des propos tenus par chacun des acteurs (Bardin, 1998, p 126). Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique afin de dégager le sens provenant de chaque thème. Pour Bardin (1998, p.136) *« le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture »* nous nous sommes appuyée sur la définition de cette dernière pour choisir et repérer chaque thème au regard de notre cadre théorique. Nous avons procédé au comptage des thèmes à partir de leur fréquence d'apparition qui est la mesure la plus généralement utilisée et qui *« correspond au postulat (valable dans certain cas, non valable dans d'autres) suivant : l'importance d'une unité d'enregistrement croît avec la fréquence d'apparition »* (op. cit. p. 140). C'est à partir de ce postulat que nous avons construit notre grille d'analyse de contenu. Pour chaque thème retenu, nous avons dégagé la co-occurrence. *« La co-occurrence est la présence simultanée de deux ou plusieurs unités d'enregistrement dans une unité de contexte »* (op. cit. p.144). Nous avons ainsi mis en évidence des items que nous avons classés par ordre de fréquence sous chaque thème retenu. Puis nous avons analysé chacun des thèmes dans la perspective de dégager la perception des CPE au regard de leur pratique, de leur formation et de leur identité professionnelle.

Nous nous sommes efforcé de garder une posture analytique en référence à celle décrite par Dubar et Demazière (1997) qui soulignent que l'identité est un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui est à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validé par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant. Dans cette perspective, l'ensemble du contexte relationnel met en évidence les différentes formes de reconnaissance mais aussi d'étiquetage. Ces auteurs poursuivent et soulignent que l'analyse de l'entretien ne peut ignorer les tensions entre diverses places et rôles entre lesquels circule l'individu, ce sont alors autant de jeux identitaires qui recomposent des cohérences entre plusieurs scènes. L'identité de l'individu, fruit de la confrontation entre des offres identitaires, des catégorisations par les autres, et des identifications sociales pour soi n'est saisissable que de façon provisoire.

Ces auteurs distinguent trois postures de recherche face aux entretiens :

La posture illustrative qui est inscrite dans une démarche scientifique inspirée de Durkheim et qui correspond à la perspective explicative, qui *« consiste à faire un usage sélectif de la parole des gens au point de l'asservir aux besoins de la démonstration par le chercheur »* (op. cit. p.16).

La posture restitutive qui *« consiste à laisser une grande place à la parole des gens, jusqu'à en faire un usage exhaustif, quand, les entretiens sont livrés in extenso au lecteur »* (op. cit. p. 24).

La posture analytique qui *« cherche à produire méthodiquement du sens à partir de l'exploitation d'entretiens de recherche »* (op. cit. p.34).

4. ANALYSES DES RESULTATS

5.1 Les réponses aux questionnaire

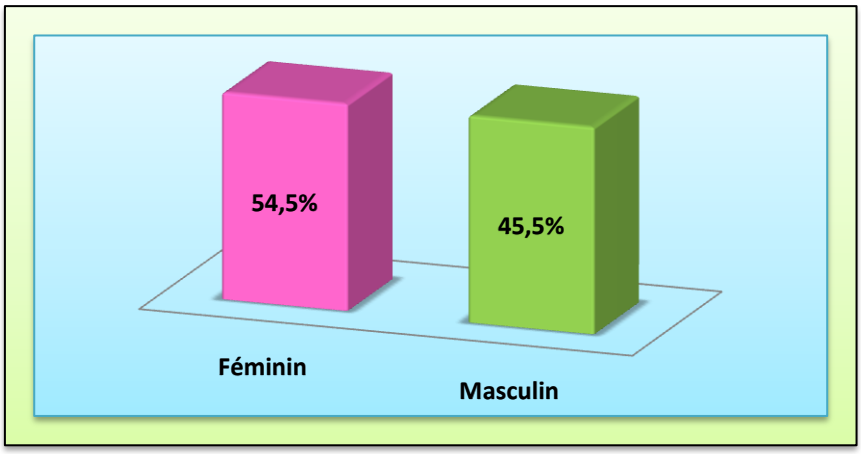
Nous avons recueilli 121 questionnaires ce qui représente 50,42% de la population parente. Nous avons procédé à un tri à plat de cet échantillon de réponses en prenant tout d'abord en considération les caractéristiques individuelles comme le sexe, l'âge, l'ancienneté, le diplôme le plus élevé, l'origine professionnelle. Nous avons pris en compte ces caractéristiques de manière à pouvoir faire émerger une éventuelle influence de ces variables sur les réponses des CPE. En ces critères représentent autant de facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur les représentations, les comportements recueillis.

Pour rendre plus commode la lecture des ordres de grandeur et les différentes strates observées sur la base des caractéristiques individuelles, nous utilisons des pourcentages pour les commentaires visant à mettre en évidence des tendances et non des résultats quantitatifs précis. Les pourcentages seront arrondis à la décimale lors de nos analyses.

5.1.1 Profil de la population d'enquête

5.1.1.1 Sexe

Figure 1 – Répartition de l'échantillon en fonction du sexe

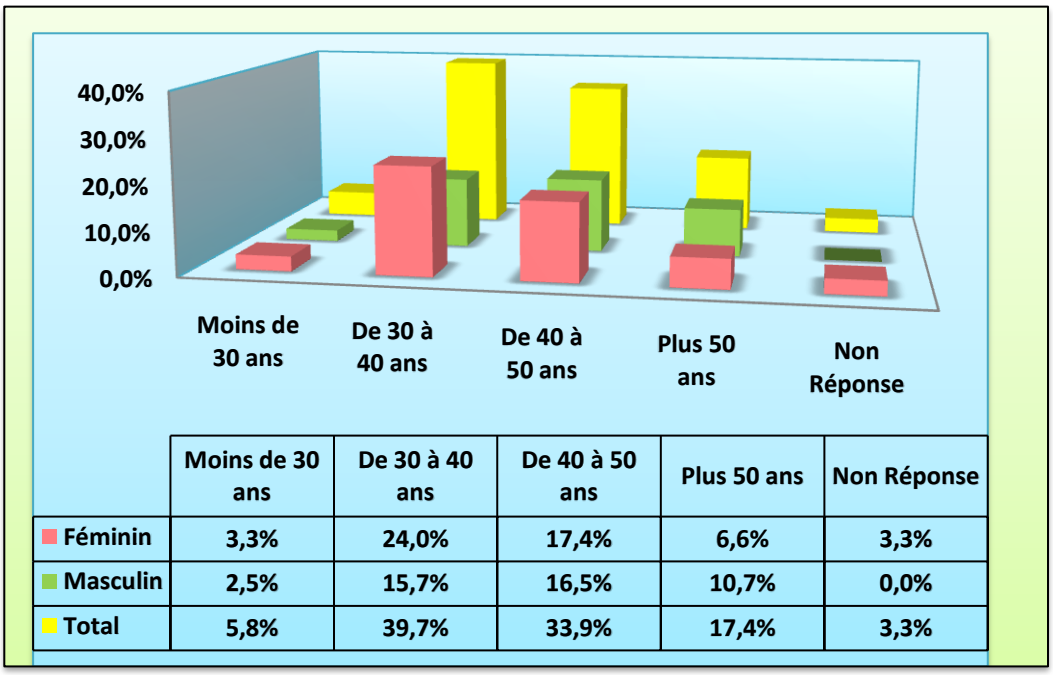


Notre échantillon comme le donne à voir le graphique précédent comporte 54,5% de femmes et 45,5% d'hommes. Cette répartition par sexe fait apparaître une proportion de femmes significativement supérieure à celle des hommes. Ce résultat ne contredit pas le constat mis en évidence dans notre cadre théorique. En effet depuis sa création, le corps de CPE a subi de profondes transformations et depuis 1994, avec la création des IUFM, la fonction s'est féminisée.

5.1.1.2 Age

La grande majorité de notre échantillon se situe dans la tranche d'âge des 30-50 ans. Le plus jeune a 25 ans et le plus âgé 61 ans. Ce qui dans le jargon statistique donne à voir un indice de dispersion de 36 points (61-25) et révèle une hétérogénéité significative au regard du facteur d'âge. Quatre questionnaires ne mentionnent pas de réponse à cette question il s'agit exclusivement de professionnels de sexe de féminin (3,3% de la population).

Figure 2 – Répartition de l'échantillon au regard du critère âge



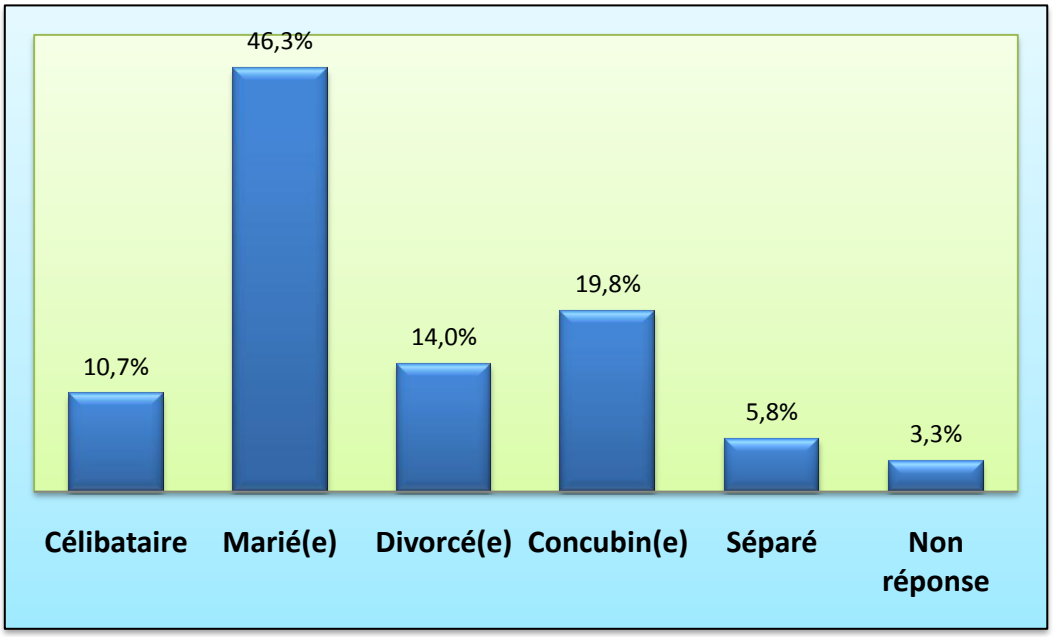
	Moins de 30 ans	De 30 à 40 ans	De 40 à 50 ans	Plus 50 ans	Non Réponse
Féminin	3,3%	24,0%	17,4%	6,6%	3,3%
Masculin	2,5%	15,7%	16,5%	10,7%	0,0%
Total	5,8%	39,7%	33,9%	17,4%	3,3%

En dépit d'une dispersion très prononcée notre échantillon se révèle en moyenne relativement jeune. L'âge moyen des CPE ayant répondu au questionnaire est en effet de 40 ans. Nous avons pu répartir les sujets dans quatre classes de même amplitude qui apparaissent dans la figure 2. Rappelons qu'en 1997, la moyenne d'âge des CPE était de 42,1 ans et de 41,1 ans en 2001, les statistiques les plus récentes font état d'une nouvelle diminution de l'âge moyen. Le rajeunissement de la profession résulte, en fait de la convergence de plusieurs facteurs : des recrutements importants depuis 1973, une plus forte proportion de femmes et une préparation au concours à l'IUFM qui permet à de plus en plus de jeunes d'acquérir une bonne connaissance du système éducatif et subséquemment d'augmenter leurs chances de réussite aux épreuves de recrutement.

5.1.1.3 Situation matrimoniale

La situation matrimoniale de notre population d'enquête donne à voir que le plus grand nombre est marié (46,3%) ou vivent en concubinage (19,8%). La figure 3 traduit la répartition de notre effectif dans les différentes catégories caractéristiques d'une situation matrimoniale.

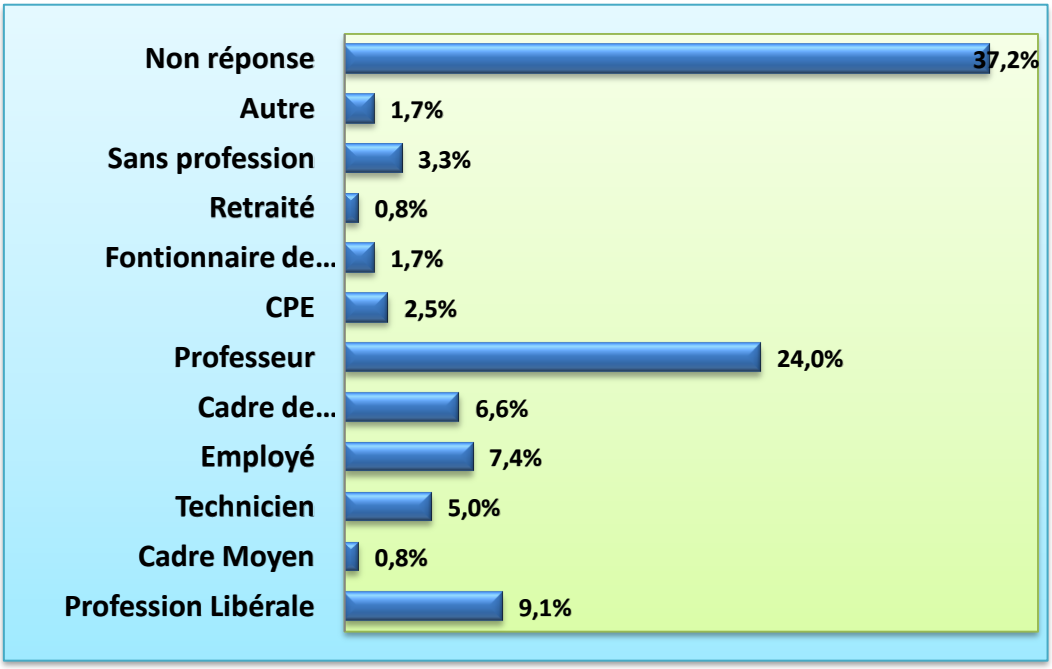
Figure 3 – Situation matrimoniale de l'échantillon



Profession des conjoints :

Même si 37,2% n'ont pas apporté de réponse à la question relative à la profession du conjoint, on note, parmi ceux qui ont répondu, une forte majorité qui pratique une activité professionnelle dans l'éducation nationale : 24% sont des professeurs, 2,5% des CPE et 6,6% des cadres comme le montre la Figure4.

Figure 4 – Distribution des réponses relatives aux métiers des conjoints



Il est à noter également que 9,1% des conjoints exercent une profession libérale (artisan du bâtiment, infirmière etc.)

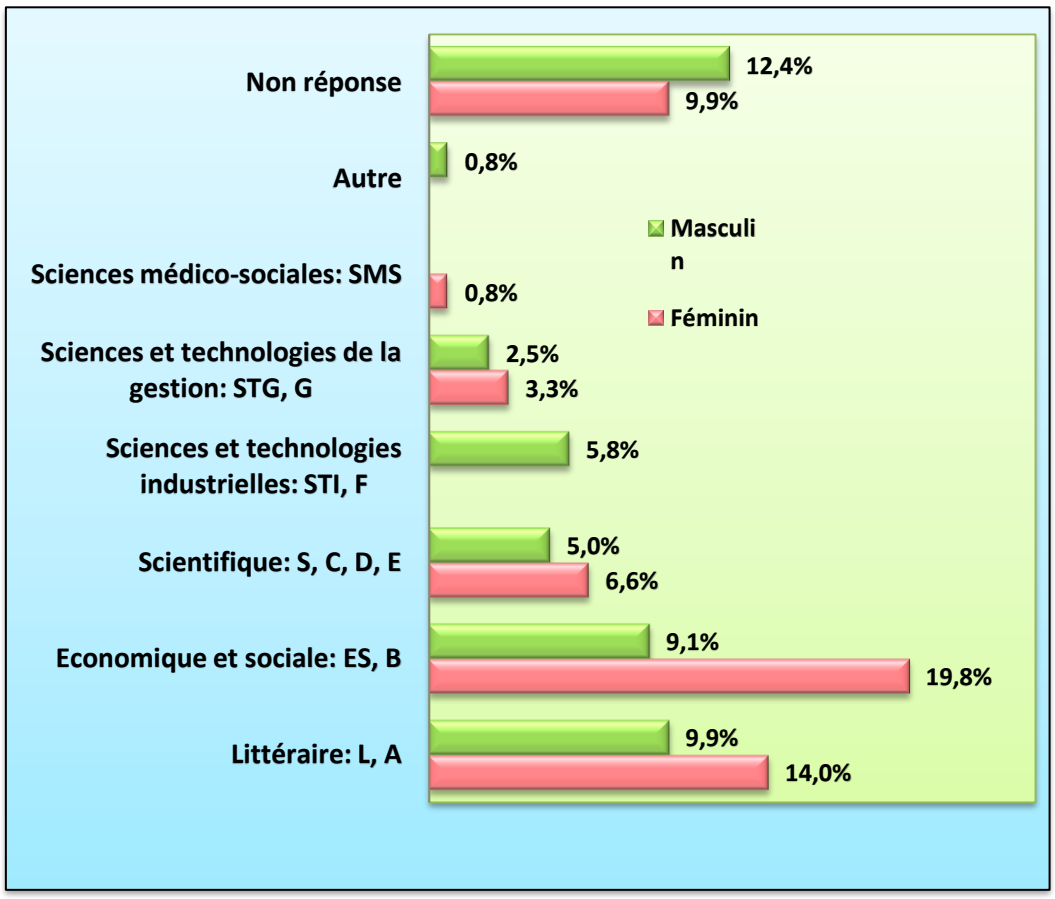
5.1.1.4 Niveau d'étude

Les CPE sont généralement titulaires du baccalauréat et d'un diplôme universitaire. Le niveau de la formation initiale de l'ensemble est relativement élevé (78% des CPE ont un niveau bac+3 ou plus).

Baccalauréat :

Les réponses révèlent que 92% sont titulaires d'un baccalauréat, 6% n'ont pas apporté de réponse et 3% ne possèdent pas de diplôme.

Figure 5 – Répartition de la population d'enquête en fonction de la section disciplinaire du bac

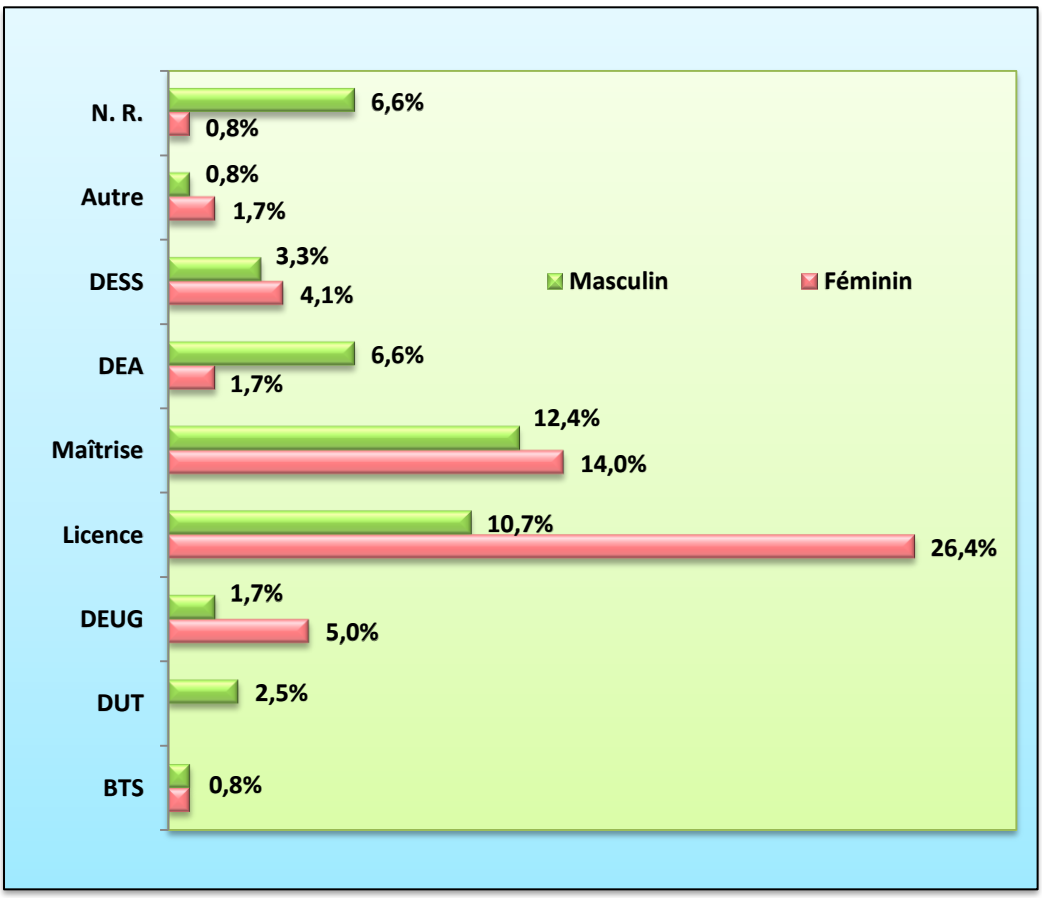


La majorité des CPE qui ont répondu au questionnaire viennent des filières économiques et littéraires. Les sections « technologie » sont faiblement représentées (13%), mais reste cependant à un niveau supérieur à celui des filières scientifiques (12%). Notons également que 22% n'ont pas apporté de précisions.

Diplôme universitaire :

Sur l'ensemble des répondants, 94% sont diplômés de l'enseignement supérieur (figure 6).

Figure 6 – Répartition des sujets de l'échantillon en fonction de leur diplôme universitaire



Un fort pourcentage est titulaire d'au moins une licence en sciences sociales ou en Lettres et Sciences Humaines : 37,2% sont titulaires d'une licence et 26,4% de la maîtrise obtenue pour la majorité d'entre eux entre 1990 et 1999.

Par ailleurs, les titulaires d'autres diplômes ressortent du domaine du travail social, de l'animation, de l'aide médicale à la personne (éducateur spécialisé, infirmière).

Tableau 4 -Répartition des CPE selon le niveau de formation initiale et l'âge

Age	Bac+2			Bac+3	Bac+4	Bac+5		Autre	Non réponse	Total
	BTS	DUT	DEUG	Licence	Maîtrise	DEA	DESS			
Moins de 30 ans	-	-	-	4,1	1,7	-	-	-	-	5,8
De 30 à 40 ans	0,8	0,8	0,8	14	14	5	4,1	-	-	39,7
De 40 à 50 ans	0,8	1,7	2,5	12,4	8,3	3,3	1,7	1,7	1,7	33,9
Plus 50 ans	-	-	3,3	5	1,7	-	1,7	0,8	5	17,4
Non réponse	-	-	-	1,7	0,8	-	-	-	0,8	3,3
Ensemble	**1,6**	**2,5**	**6,6**	**37,2**	**26,4**	**8,3**	**7,4**	**2,5**	**7,4**	**100**

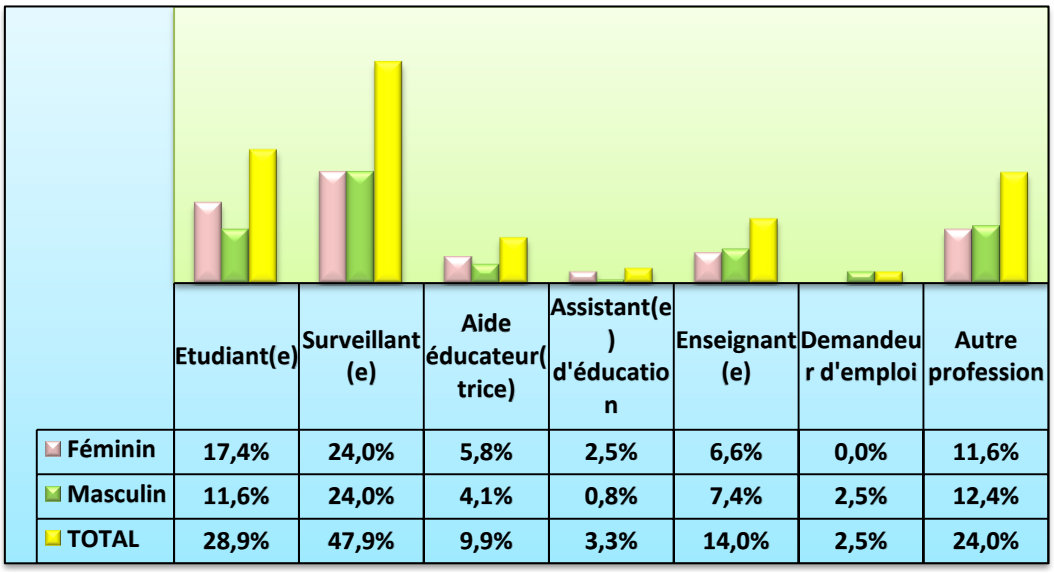
Lecture : 79.3% de l'ensemble des CPE ont un niveau de formation générale au moins égal à Bac+3

Le recrutement des CPE a conservé pendant les vingt années qui ont suivi la création de ce corps professionnel, une architecture relativement constante, dans laquelle deux époques peuvent être distinguées : la première est antérieure à la publication de la circulaire de 82 et la seconde va de cette date à 1990 année d'implantation des IUFM. Aussi, la décision ministérielle prise en 1989 de porter au niveau de la licence le recrutement des personnels du second degré, a engendré d'une part la disparition de la catégorie des CE recruté souvent à Baccalauréat + 2 et d'autre part l'unification du corps. Ce qui explique le taux élevé des Bac+3 et plus.

5.1.1.5 Origine professionnelle

Peu de CPE ont exercé dans le privé avant de préparer le concours, la quasi-totalité (75,1%) a une expérience professionnelle préalable dans l'éducation nationale comme le montre la Figure 7. Ainsi, la majorité des titulaires ayant accédé à la fonction sur concours avait déjà exercé dans la vie scolaire.

Figure 7 – Répartition de l'échantillon en fonction du passé professionnel



	Etudiant(e)	Surveillant (e)	Aide éducateur(trice)	Assistant(e) d'éducatio n	Enseignant (e)	Demandeu r d'emploi	Autre profession
Féminin	17,4%	24,0%	5,8%	2,5%	6,6%	0,0%	11,6%
Masculin	11,6%	24,0%	4,1%	0,8%	7,4%	2,5%	12,4%
TOTAL	28,9%	47,9%	9,9%	3,3%	14,0%	2,5%	24,0%

**MI : maître d'internat – SE : maître d'externat*
Lecture : 28,9% de l'ensemble des CPE ont été étudiants.

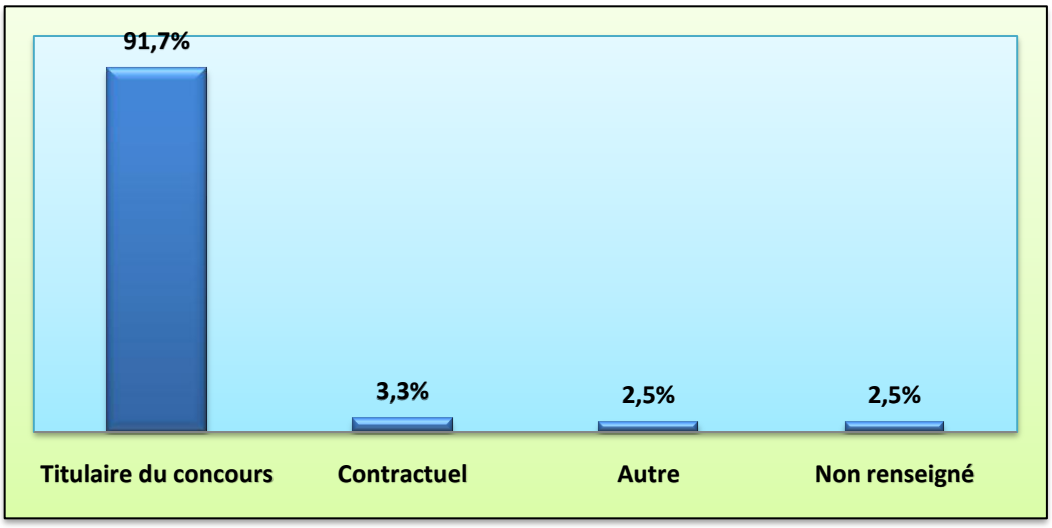
L'expérience la plus fréquente est celle du surveillant (MI/SE) qui parallèlement à son activité a poursuivi des études universitaires. D'autres ont pratiqué comme aide éducateur par le biais des emplois jeunes recrutés en 1998 dans l'éducation Nationale. D'autres encore ont été assistants d'éducation. On note enfin quelques cas d'enseignants vacataires. Parmi les 24% qui ont eu une expérience préalable hors de la vie scolaire, la majorité était des contractuels de l'éducation nationale (adjoints administratifs), les autres étaient principalement des travailleurs sociaux et des animateurs socio-éducatifs ou sportifs.

5.1.2 La situation professionnelle

5.1.2.1 Statut

Parmi les 91,7% de CPE titulaires, la majorité a passé le concours en externe, certains en interne et d'autres ont bénéficié de l'unification du corps des CE/CPE par intégration sur la liste d'aptitude.

Figure 8– Répartition de l'échantillon en fonction du statut



Les contractuels sont de plus en plus minoritaires et représentent 2,5%, fait marquant, ils ne sont pas présents en lycée professionnel (tableau 5). Rappelons qu'en 1976, l'auxiliariat représentait près de 36% de la profession et, par son importance, constituait à l'époque un frein à l'amélioration des conditions de travail revendiquées par les CE/CPE (Vitali, Serazin, Rémy, 2000). C'est pourquoi le ministère avait mis en place des plans d'intégration et des concours spéciaux afin de diminuer leur nombre. Ce qui explique en partie que parmi nos répondants, certains aient bénéficié des concours spéciaux de l'unification du corps de CE/CPE.

Tableau 5 –Répartition des CPE par type d'établissement selon leur statut

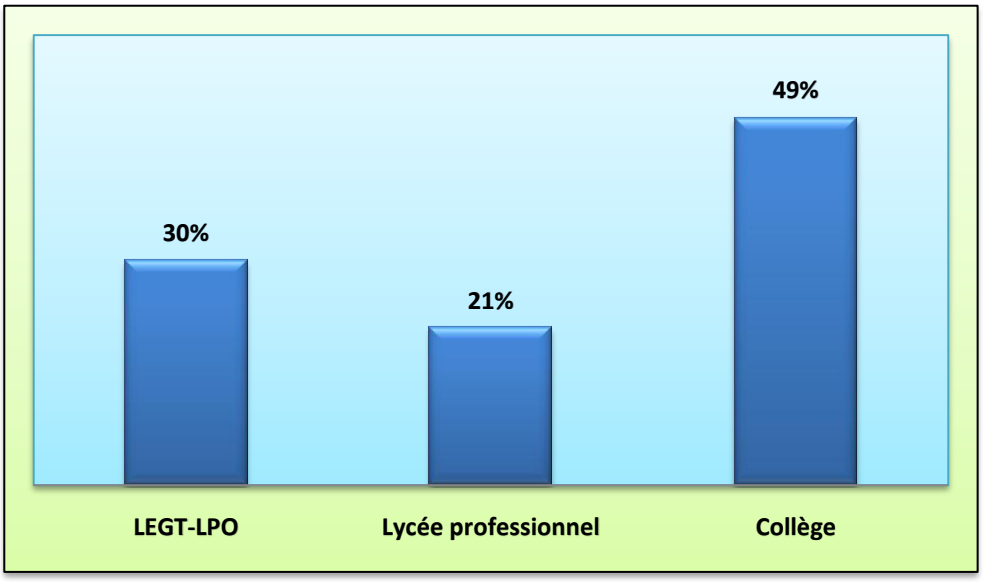
Etablissement	CPE Titulaires	CPE Contractuels	Autre	Non réponse	Total
LEGT/ LPO	25,7	1,6	0,8	1,6	29,7
Lycée professionnel	19	-	0,8	0,8	20,7
Collège	47,1	0,8	1,7	-	49,6
Total	**91,7**	**2,5**	**3**	**2,5**	**100**

Lecture : 26% de CPE titulaires travaillent en LEGT ou LPO.

5.1.2.2 Etablissement d'exercice

La figure 9 fait apparaître que le type d'établissement accueillant le plus grand nombre de CPE reste le collège (48,8%). Ce qui révèle par ailleurs une nette évolution au regard de la situation observée en 1979 où 7 collèges sur dix ne bénéficiaient pas de la présence de ce professionnel.

Figure 9 – Répartition des CPE selon le type d'établissement



Le tableau 6 montre que les femmes sont plus nombreuses à travailler en collège (29,8%) que les hommes (19%). En revanche on observe que ces derniers sont en plus grand nombre en lycée professionnel (14%) alors que les femmes semblent être sous-représentées (6,6%). C'est dans les LEGT/LPO que le nombre de femmes et d'hommes ne semble pas être trop disproportionné avec 17,3% pour les premières, 12,4% pour les seconds.

Tableau 6 –Répartition des CPE
selon le sexe et le type d'établissement

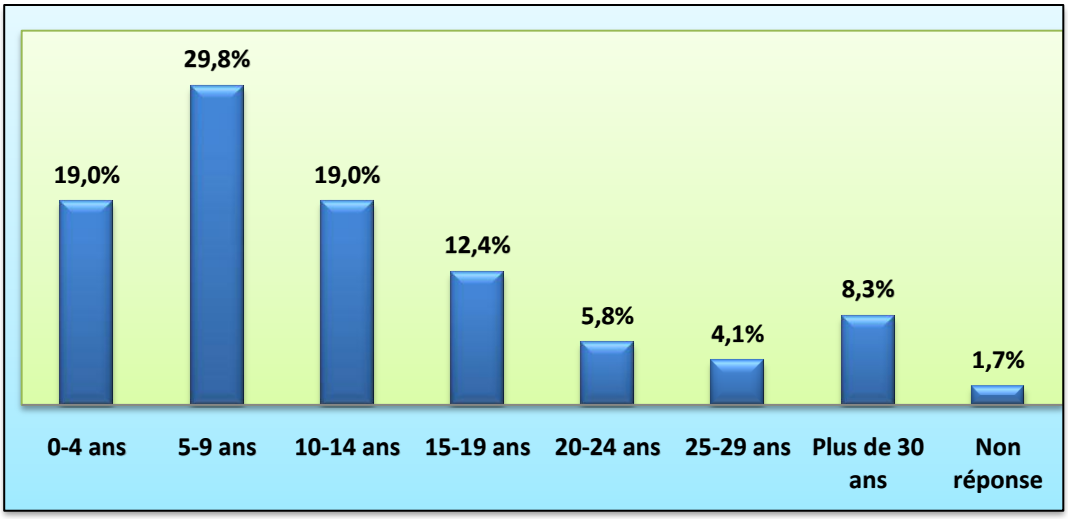
Etablissement d'exercice	Féminin	Masculin	TOTAL
LEGT - LPO	17,3	12,4	29,7
Lycée professionnel	6,6	14	20,7
Collège	29,8	19	48,8
Ensemble	**54,5**	**45,5**	**100**

Lecture : 17,3% de CPE féminin exercent en LEGT ou LPO.

5.1.2.3 Ancienneté

Sur l'ensemble de la population, une forte majorité est relativement jeune dans la profession. En effet, nous relevons qu'une bonne partie des CPE ont une expérience comprise entre 0 et 14 ans (figure 10), ce qui représente environ 68% dont 42% sont des femmes (tableau 6). Les hommes sont les plus expérimentés, 6,6% ont plus de trente ans d'ancienneté.

Figure 10- Ancienneté de la population étudiée



Dans le tableau 7, on note que les CPE ayant une expérience comprise entre 5 et 9 ans sont les plus représentés (18,2%), suivis de ceux qui ont une expérience inférieure à 4 ans (11,6%). Par ailleurs, les CPE âgés entre 40 et 50 ans sont également bien représentés, ils ont une ancienneté dans le service au sein des établissements allant de 10 à 19 ans.

Tableau 7 – Ancienneté selon l'âge des CPE en %

Age/ ancienneté	0-4 ans	5-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	+ 30 ans	N. réponse	Total
- 30 ans	3,3	2,5	-	-	-	-	-	-	5,8
30 à 40 ans	11,6	18,2	6,6	2,5	-	-	-	0,8	39,7
40 à 50 ans	2,5	5,8	10,7	9,9	3,3	1,7	-	-	33,9
+ 50 ans	0,8	1,7	1,7	-	2,5	2,5	7,4	0,8	17,4
N. réponse	0,8	1,7	-	-	-	-	0,8	-	3,3
Total	**19**	**29,8**	**19**	**12,4**	**5,8**	**4,1**	**8,3**	**1,7**	**100**

Lecture : 11,6% de CPE âgés entre 30 et 40 ans, ont une ancienneté inférieur ou égale à 4 années.

5.1.3 Formation et pratique professionnelle

La formation vise la pratique et l'efficacité professionnelle, en privilégiant des attitudes d'analyse et de réflexivité, rompant avec les anciennes formations modélisantes ou fondées sur l'accumulation d'expérience. La formation affiche généralement la reconnaissance d'une identité professionnelle et développe les compétences. Les CPE ont-ils suivi une formation avant d'exercer le métier, si oui lesquelles et dans quelles circonstances ?

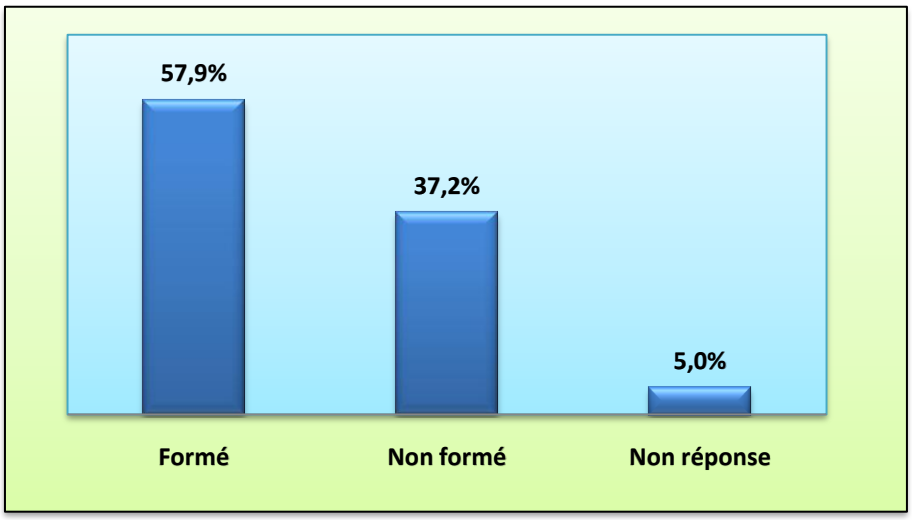
5.1.3.1 Leur formation initiale

Nous avons vu que depuis 1992, la formation initiale des CPE se déroule en IUFM parallèlement à celle des enseignants. Pour les CPE, la création des IUFM participe clairement à la reconnaissance de leur identité professionnelle. L'impact d'ordre symbolique engendré par la mise en place d'une formation qui leur est spécifiquement dédiée contribue à la reconnaissance de la profession. Elle participe à l'affirmation d'une position sociale et conforte un statut grâce par ailleurs à un critère de recrutement désormais généralisé en termes de niveau initial : la licence.

Qu'en est-il à présent de la formation dont ont bénéficié notre échantillon d'enquête ?

La figure 11 donne d'emblée à voir que la majorité des personnes interrogés ont suivi une formation. Parmi nos répondants, 57,9% ont suivi une formation, 37,2% n'en n'ont pas suivi et 5% n'ont pas répondu.

Figure 11 – Formation Suivie



Si 47,1% (Tableau 8) des formés constituent le groupe de ceux qui ont fréquenté l'IUFM et donc recruté après 1992, les autres en revanche, anciens CE (13%) déclarent avoir construit les rudiments de leur métier lors de stages en situation professionnelle ou à l'extérieur.

Tableau 8 –Lieu de formation des CPE en %

Lieu de la formation	Féminin	Masculin	Total
IUFM	33	14,1	47,1
Autre	5	8,3	13,2
Non réponse	16,5	23,1	39,7
Total	**54,5**	**45,5**	**100**

Lecture : Parmi les CPE formés, 47,1% ont été formé dans des IUFM.

Ces derniers déclarent avoir avoir suivi des formations lors des stages dans diverses Académie : *« Académie de Toulouse six semaines stage théorique + année scolaire stage pratique sur mon lieu de travail » ; « Académie de Bordeaux, un an de stage alternance formation initiale et stages en établissement » ; « une année de formation théorique stage soit en entreprise soit dans une administration. ».* Lors des regroupements *« Regroupement des CE, stage d'information ».* Il faut ici signaler qu'avant 1992, le recrutement externe se caractérisait par une exigence d'ancienneté dans le système éducatif, il fallait avoir une culture de terrain et avoir fait ses preuves pour exercer le métier, le plus souvent en tant que personnel de surveillance ou maître auxiliaire. La réussite à l'un de ces concours CE/CPE etait suivie d'un stage d'une année, en centre de formation et en l'absence de structure permanente de formation, le proviseur du lycée, qui disposait de moyens matériels pou accueillir les stagiaires, assurait la direction, l'organisation administrative du centre. Depuis la rentrée 1990-1991, le ministère a mis un terme au recrutement de CE, dès lors, la catégorie des personnels d'éducation est réduit à un seul corps. Les CE ont été mis en extinction et un dispositif d'intégration dans le corps des CPE a été mis en place. Il a été ainsi mis fin à une injustice, les CE exerçaient sur les mêmes postes, avec les mêmes responsabilités que celles des CPE mais avec un décalage indiciaire qui s'amplifiait suivant le déroulement de la carrière.

5.1.3.2 Pratique professionnelle

5.1.3.2.1 Source d'inspiration

A la question relative aux sources d'inspirations de leur pratique professionnelle, les CPE répondent qu'elles sont étroitement liées à la formation, à l'expérience personnelle, à la recherche de documentation, à divers échanges avec les collègues (tableau 9).

Ils placent au premier rang le terrain, l'apprentissage sur le tas, cité à 81%. Les ouvrages et les revues sur la fonction représentent 30,6% (livre bleu des CPE, l'ANCPE) des références de leur pratique. La formation à l'IUFM représente 28,1%.

Tableau 9 –Répartition des réponses relatives aux sources alimentant la pratique professionnelle des CPE en %

Sources de la pratique professionnelle	LEGT-LPO	LP	Collège	TOTAL
Sur le tas, sur le terrain	23,9	19	38	81
Divers ouvrage, revues sur la fonction etc.	5,8	3,3	21,5	30,6
IUFM	8,3	1,7	18,2	28,1
Ancienne fonction (MI/SE, AE, AED*.)	5	3,3	19	27,3
Des collègues	7,5	5,8	10,7	24,8
Expériences antérieures	5	2,5	6,6	14
Université	5	0,8	7,4	13,2
Divers stages	5	4,1	4,1	13,2
Rencontre syndicale	2,5	5	2,5	9,9
Recherche documentation, réflexion personnelle	3,3	0	1,7	5,8
Autre formation non précisé	0,8	2,5	0,8	4,1
CNED	0,8	0	2,5	3,3
Non réponse	0,8	0,8	1,7	3,3

** MI/SE : maître d'internat/ surveillant d'externat ; AE : aide éducateur ; AED : assistant d'éducation*
Lecture : les ouvrages et divers revues sur la fonction représentent 30,6% des sources de la pratique professionnelle des CPE

On s'aperçoit que pour l'ensemble des CPE, qu'ils exercent en lycée ou au collège, l'apprentissage se fait au quotidien sur le terrain. Nous avons par ailleurs observé que parmi les répondants, un seul CPE souligne que la source de sa pratique se trouvait dans les textes et circulaires officiels: *« Ma pratique professionnelle s'appuie d'abords sur les circulaires et texte officiels. Ensuite pour ce qui de la gestion du service scolaire, je m'appuie beaucoup sur la logique du collège dans lequel j'exerce ».*

5.1.3.2.2 Adéquation entre formation et pratique quotidienne

A la question de savoir si la formation se révèle en adéquation avec leur pratique quotidienne, les réponses font apparaître que seulement 34,7% le pensent contre 39.7% qui soutiennent le contraire. A noter que 25,6% ne se prononcent pas (tableau 10).

Tableau 10- Répartition des réponses relatives à la question sur l'adéquation entre la formation et la pratique quotidienne selon l'ancienneté en %

Ancienneté	Formation adéquate	Formation non adéquate	Non réponse	TOTAL
0-4 ans	10,7	7,4	0,8	19
5-9 ans	8,3	19,8	1,7	29,8
10-14 ans	5,8	6,6	6,6	19
15-19 ans	4,1	3,3	5	12,4
20-24 ans	2,5	0	3,3	5,8
25-29 ans	0,8	0,8	2,5	4,1
Plus de 30 ans	2,5	1,7	4,1	8,3
Non réponse	0	0	1,7	1,7
TOTAL	**34,7**	**39,7**	**25,6**	**100**

Lecture : Sur 29,8% des CPE formé ayant une expérience comprise entre 5 et 9 ans 8,3% pensent que la formation est en adéquation avec la formation, 19,8% pensent le contraire et 1,7% non pas répondu.

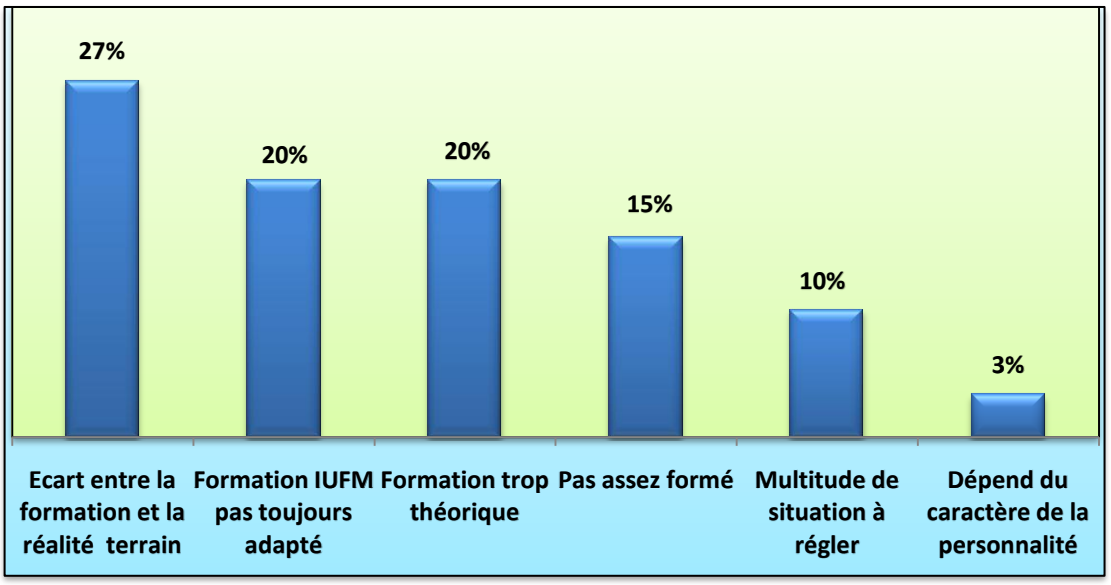
On observe que parmi la majorité des CPE qui ont répondu à cette question, la plupart sont relativement jeunes. Ils ont en moyenne 35 ans et 7 années d'expériences (entre 0 et 14 ans de service). Ils ont suivi la formation en IUFM pour la plupart d'entre eux. Cependant nous avons pu constater que certains CPE qui ont répondu ne pas avoir été formés, ont apporté des éléments de réponse : *« Ma formation (1 an), très ancienne (1977), était beaucoup plus réaliste que ce que proposent aujourd'hui les IUFM. ».*

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'explication est, que ces CPE étaient des CE qui ont suivi des formations lors des regroupements. Nous avons donc tenu compte de ces éléments lors de cette analyse.

Parmi les 34,7% des CPE qui pensent que la formation est en adéquation avec la pratique quotidienne, la majorité d'entre eux sont très peu expérimentés, ils ont une ancienneté inférieur ou égale à 4 années de service. En revanche, les 39,7% de CPE formés, qui pensent que la formation n'est pas en adéquation avec la pratique professionnelle, ont pour la plupart une expérience déjà bien ancrée dans les établissements (tableau 10).

La figure 12 montre les raisons invoquées par les CPE formés qui pensent qu'il y a une inadéquation entre la formation et la pratique professionnelle:

Figure 12 – Répartition des causes de l'inadéquation entre la formation et la pratique professionnelle des CPE



► <u>Ecart entre la formation la réalité du terrain :</u>

Parmi les motifs de l'inadéquation entre la formation et la pratique professionnelle, les CPE placent au premier rang l'écart entre la formation et la réalité du terrain : *« La théorie est très loin de la réalité terrain » ; « Formation très théorique, peu utilisable sur le terrain » ; « Difficile de rendre compatible des idées générales avec la réalité terrain » ; « Manque d'intervenant terrain » ;« CPE en collège c'est beaucoup de terrain, c'est aussi beaucoup de relationnel ; il faut également avoir une certaine maîtrise des divers entretiens (élève, parent, prof.) »*

► Formation trop théorique et pas adaptée :

Ils estiment en deuxième lieu que la formation n'est pas toujours adaptée et qu'elle est trop théorique : *« A l'IUFM, il n'y a pas eu suffisamment de cours spécifiques au métier de CPE, formation succincte et pas toujours adaptée » ; « Formation trop théorique et nettement « idéaliste » ; « Il a fallu s'adapter et adapter la pratique à la réalité de terrain, auto formation permanente »*

► Formation incomplète:

En troisième position, ils se disent ne pas être assez formés : *« Je regrette qu'il n'y ait pas eu une sorte de cahier des charges adaptées au travail sur le terrain et qu'on aurait pu suivre tout au long de notre formation. » ; « Il faudrait plus de formation en psychologie en approche systémique et surtout le temps d'une vraie formation continue » ; « Méconnaissance des conduites déviantes de la psychologie des adolescents ; « Pas de psychologie, gestion de conflits et de relations, difficultés de passer de la théorie à la pratique. »*. Les CPE demandent à être formés.

► Pas formé pour l'urgence :

Puis au quatrième rang, la raison de l'inadéquation est pour certains CPE, la difficulté d'agir dans l'urgence pour régler une multitude situations au quotidien. Ce qui représente 7,4% de la part des réponses : *« multitude de situation à régler en fonction du contexte : gestion des exclus et relationnel »*

► Pas de formation sur soi-même :

Et enfin d'autres pensent que cela dépend du caractère de la personnalité des pairs : *« il y a autant de CPE que de personnalités. Tout dépend de la personnalité du CPE » ; « question de caractère, de personnalité, de capacité d'analyse et de synthèse. De la place que l'on s'accorde soi- même, de l'intérêt etc. »*

On voit que les CPE sont loin de considérer comme primordiaux les savoirs théoriques en revanche les capacités éducatives, les capacités relationnelles ou personnelles qu'ils mobilisent au quotidien sur le terrain sont considérées comme cruciales.

D'autre part, on observe qu'après la période de prise de fonction, les jeunes CPE rencontrent des difficultés sur le terrain. Ils estiment que les formations théoriques sont peu utiles, car ils travaillent en permanence dans l'urgence, ils sont souvent confrontés à des publics scolairement difficiles.

La pratique professionnelle est étroitement liée aux conditions réelles d'exercice, les établissements qui accueillent les publics difficiles doivent inventer des solutions organisationnelles et pédagogiques pour améliorer la qualité et niveau d'instruction et prendre en charge les élèves.

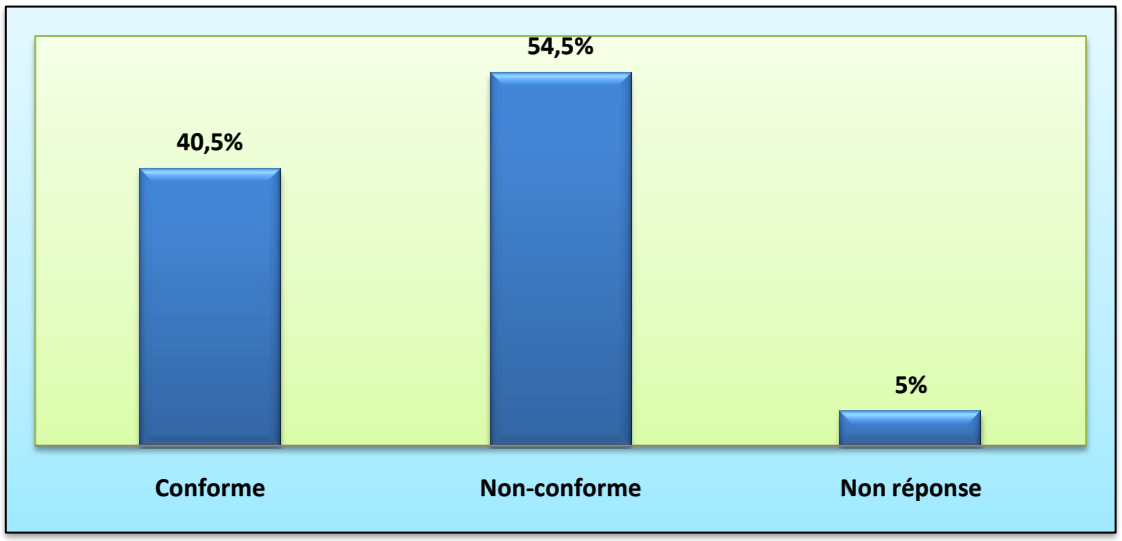
5.1.3.3 Fonction : définition théorique et contexte

5.1.3.3.1 Conformité de la fonction avec la définition théorique

Avant de pénétrer dans le cœur de l'activité professionnelle des CPE et de leur travail réel, il nous faut partir de leur interprétation des missions qui leur sont confiés par les textes règlementaires. Nous avons formulé la question comme suit : *« votre fonction vous apparaît-elle en conformité avec sa définition théorique ? »*

Sur l'ensemble des répondants, 54,5% pensent que la fonction n'est pas bien définie, 40,5% pensent le contraire et 5% n'ont pas répondu (figure13).

Figure 13 – Répartition des réponses relatives à la définition théorique de la fonction



La majorité d'entres eux pensent donc que leur fonction n'est pas en conformité avec sa définition théorique. En croisant les réponses nous constatons que cette impression est plus accentuée chez les plus âgés. En revanche les jeunes estiment que la fonction est conforme (tableau 11).

Tableau 11 – Conformité de la fonction avec la définition théorique par rapport à l'âge des CPE en %

Age	Conforme	Non conforme	Non réponse	Total
Moins de 30 ans	5	0,8	0	5,8
De 30 à 40 ans	16,5	23,1	0	39,7
De 40 à 50 ans	11,6	19,8	2,5	33,9
Plus 50 ans	5,8	9,1	2,5	17,4
Non réponse	1,7	1,7	0	3,3
Ensemble	**40,5**	**54,5**	**5**	**100**

Lecture : 5% des CPE de moins de 30 ans pensent que leur fonction est en conformité avec sa définition théorique.

En fonction de son lieu d'exercice, du type d'établissement, de sa taille, de la configuration des locaux, de l'état général, de la présence ou non d'un internat, d'une demi pension, de l'importance du ramassage scolaire, de la présence ou non d'un adjoint au chef d'établissement, les conditions d'exercice du métier de CPE vont changer dans des proportions très importantes, au point de donner le sentiment à certains personnels d'éducation de ne pas faire le même métier.

Nous observons que dans les lycées, les avis sont mitigés (tableau 12).C'est au lycée professionnel qu'ils rencontrent le plus de difficultés pour pratiquer leur métier.

Tableau 12 – Conformité de la fonction avec la définition théorique en fonction des établissements en %

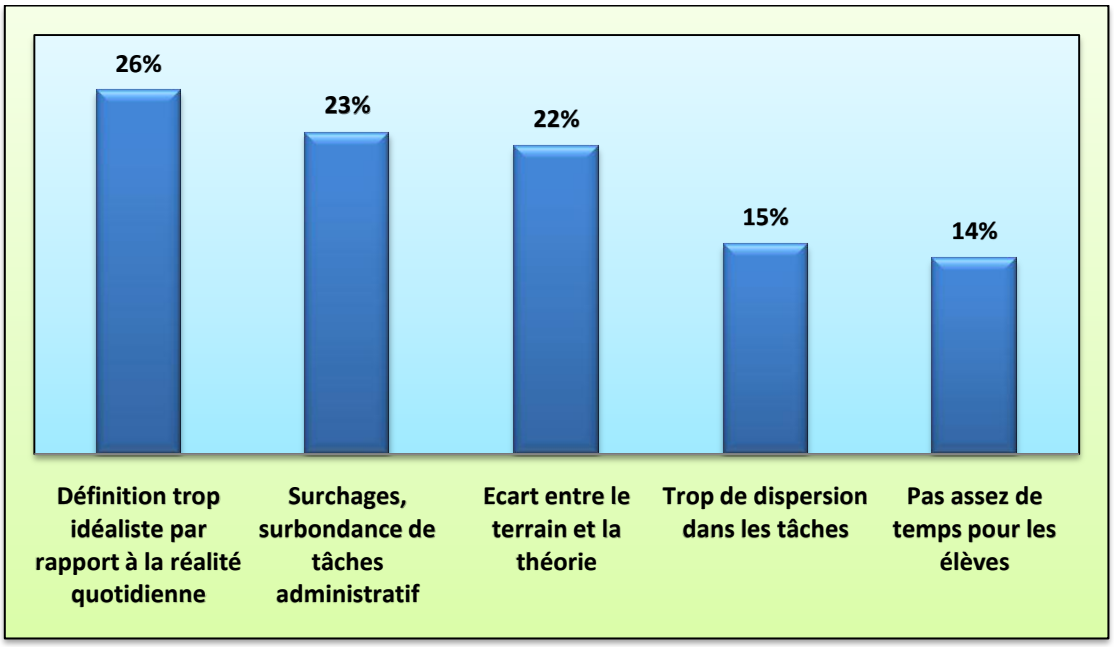
Etablissement	Conforme	Non conforme	Non réponse	Total
LEGT-LPO	14,1	14,1	1,7	29,8
Lycée professionnel	6,6	12,4	1,7	20,7
Collège	19,8	28,1	1,7	49,6
Total	**40,5**	**54,5**	**5**	**100**

Lecture : 12,4% des CPE exerçants en LP pensent que leur fonction n'est pas en conformité avec sa définition théorique.

En examinant les raisons évoquées, nous pouvons constater que la disparité et la diversité des tâches au quotidien ne permettent pas au CPE d'exercer pleinement leur rôle dans sa définition globale.

La figure 14 montre ce qu'en disent les CPE formés qui pensent que la fonction n'est pas en conformité avec sa définition théorique

Figure 14 – Répartition des causes de non-conformité de la fonction avec la définition théorique



▸ Définition trop idéaliste:

Ils estiment majoritairement que la définition de leur fonction est trop idéaliste par rapport à la réalité quotidienne : *« difficile de rendre compatible des idées générales avec la réalité du terrain. » ; « beaucoup d'écarts entre les textes et les pratiques, nos missions liées au relationnel ne sont pas prises en compte dans la définition théorique. » ; «si l'on se réfère à la circulaire de 82, cela est trop théorique, sur le terrain la réalité est tout autre. On ressemble le plus souvent à un pompier de service surtout au collège » ; « une grande partie de notre travail s'exerce dans l'urgence loin des définitions et des prérogatives de la fonction. »*

▸ Définition imprécise :

Pour les CPE l'administratif devient une priorité qui les conduit à délaisser le monde des humains (élèves, parents, collègues de travail). Ils doivent régler instantanément tout problème auquel l'institution scolaire se trouve confrontée. Ils disent souvent être en surcharge, en surabondance de tâches administratives : *« trop de tâches nous sont*

demandées qui n'entrent pas dans notre fonction » ; « trop de gestion administrative » ; « bouc émissaire et même parfois bouche-trou du collège ».

► Définition trop théorique :

Ils pensent qu'il y a trop d'écart entre le terrain et la théorie : *« lorsqu'on est sur le terrain, la théorie n'est pas toujours logique. » ; « il est matériellement impossible de trouver une place pour l'animation ». « Dans la réalité du terrain on attend du CPE qu'il fasse dans un premier temps du répressif. La place qui est laissée au pédagogique est minime. » ; « la noble mission d'éducation se borne le plus souvent à la gestion de l'immédiat et de problèmes très bassement matériels (bagarre, absentéisme etc..). »*

► Définition trop vaste :

La polyvalence et la diversité des tâches rendent parfois la fonction peu lisible et cela mène à tout ou presque : *« beaucoup plus de dispersion dans le travail. Le CPE 5ème roue du carrosse mais devrait être présent partout. » ; « le CPE alterne successivement les casquettes de policier, d'assistante sociale, d'infirmière, d'adjoint de direction etc. » ;*

Ces dispersions, ne leur laissent pas assez de temps pour les élèves : *« disponibilité pour écouter les élèves devient une utopie car le CPE est surchargé par les tâches administratives. » ; « faut-il que le CPE ait le temps de se consacrer à l'animation et à un suivi de l'élève qui ne soit pas superficiel. Il faut savoir se poser pour le faire. » ; « Une fois sur le terrain on s'aperçoit qu'on peut (surtout au collège) très vite se laisser submerger par la gestion du quotidien et délaisser la mise en place d'actions à long terme pour les élèves »*

5.1.3.3.2 Une fonction limitée entre la théorie et le contexte

Quand on interroge les CPE sur l'existence d'un écart entre ce qui est écrit, prescrit et ce que le contexte impose de faire, 86,8% disent qu'il existe un écart contre 9,9% qui disent le contraire alors que 3,3% ne se prononcent pas.

Ces réponses donnent finalement à voir la distance qui sépare la fonction des CPE et la réalité de leur pratique quotidienne. Les raisons les plus fréquemment citées sont liées aux textes de loi, au type d'établissement, au contexte et au manque de moyen (Tableau 13).

Tableau 13- Répartition des raisons des écarts entre ce qui est écrit et prescrit et ce que le contexte impose de faire en %

Raisons des écarts	LEGT-LPO	LP	Collège	Total
Texte de loi peu clair	14,9	15,7	23,1	53,7
La fonction trop théorique et loin des situations concrètes rencontrées au quotidien	7,4	5,8	17,4	30,6
Varie selon le type d'établissement, et la personnalité de ses acteurs (direction, enseignant).	10,7	5	14	29,8
Dépend du contexte, des priorités, de la gestion du temps	6,7	4,1	10,7	21,5
Manque de moyens pour assurer diverses actions (CESC, FSE*)	6,6	4,1	5,8	16,5
Non réponse	5,8	1,7	6,6	14
Pas justifié	0,8	0	2,5	3,3

**CESC : Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté ; FSE : Foyer socio-éducatif*
Lecture : Texte de loi peu clair représente 53,7% des raisons évoquées par ceux qui pensent qu'il existe un écart entre ce qui est écrit et prescrit et ce que le contexte impose de faire.

Les raisons évoquées par les CPE qui pensent qu'il existe un écart entre ce qui écrit, prescrit et ce que le contexte impose de faire :

► Texte de loi flou :

Les principales causes du malaise selon les CPE portent en premier sur la lisibilité et la clarté de la circulaire de 82 citésà 53,7%. Les CPE qui considèrent que la circulaire de 1982 ne répond pas à leurs attentes lui reprochent d'être trop floue, ne délimite pas clairement leur champ d'action et ne leur permet pas de se réaliser dans le métier: *« La*

circulaire de 1982 est une telle utopie » ; « Les textes restent les « textes » c'est-à-dire souvent éloignés des réalités car écrits par les individus précisément éloignés des réalités ; « Parfois nous ne sommes pas aidés par les lois que « pondent » le ministère, et qui parfois vont à contre sens de nos valeurs et de nos principes. ». Certains CPE pensent qu'il faudrait réécrire la circulaire : *« Circulaire assez vaste pour laisser une liberté pédagogique mais qui permet aussi des dérives, elle devrait être réécrite ».*

► Fonction trop théorique:

Les CPE considèrent aussi que leur fonction est trop théorique et ne tient pas compte des réalités du terrain : *« La fonction est purement théorique et loin des situations concrètes rencontrées au quotidien » ; « Le problème de la théorie à la pratique et au terrain diffère suivant les endroits et la population» ; « La fonction est trop théorique et ne sert pas à grand-chose dans l'urgence ».*

► L'effet établissement:

Comme nous l'avons déjà constaté, le type d'établissement a une influence sur la fonction, il conditionne souvent le travail des CPE: « *Il est évident que selon le type d'établissement, le chef d'établissement et le personnel d'éducation les variantes peuvent être importantes » ; « Différentes selon les établissements et même selon l'académie » ; «Tout dépend du contexte et de la culture de l'établissement » ; « Parce que chaque établissement possède des caractéristiques propres qui peuvent créer un écart » ; « Oui il existe un écart entre tout concept et son application. L'importance de l'écart est variable selon la personnalité de chaque CPE et les différents personnels qui gravitent autour de lui ».*

► Environnement et contexte :

Le contexte aussi n'est pas négligeable et contraint les CPE à s'adapter : « *La réalité du terrain (géographie de l'établissement, structure, public) impose de s'adapter et d'adapter les textes. » ; « Ecart entre les attentes des personnels sur la discipline et le terrain, entre la gestion administrative accrue et les textes » ;* le travail administratif, la paperasse, la

dispersion des tâches limitent leur fonction :*« Tâches administratives trop importantes » ; « Problèmes liés à la gestion du temps qui implique la mise en place des priorités »*

► Manque de moyen : champ d'action limité:

Ils éprouvent des difficultés dans la pratique quotidienne de leur fonction en raison d'un manque de moyens. Pour ceux qui déclarent manquer de moyens pour pratiquer dans de bonnes conditions, les réponses restent plutôt vagues à l'exemple de ce qu'avance ce CPE : *« Le nombre de tâches particulièrement administratives devient de plus en plus important et manque de moyens ». la seule précision nous vient d'un CPE qui déclare manquer de moyens dans l'animation : « Animation lycéenne : pas de moyen pour faire fonctionner le CESC et pas d'implication des chefs d'établissement* ». La réponse de ce CPE ne nous apporte pas non plus d'indication sur la nature des manques de moyens *: « Actions particulières selon les circonstances »*.

En somme, ces CPE ne s'y retrouvent pas, soit parce que leur métier réel, c'est-à-dire la réalité quotidienne est loin du cadre prescrit, soit parce qu'ils doivent s'adapter à leur environnement et limiter leur champ d'action. Les CPE prennent en charge des tâches ne relevant pas de leur fonction et n'arrivent pas à exercer efficacement leur mission. La diversité du rôle, brouille et rend difficile la lisibilité, la reconnaissance de la fonction.

5.1.4 L'identité professionnelle

5.1.4.1 RÔLE : Clarté

La définition du rôle des CPE au sein de l'établissement est déterminante dans les relations que ces derniers établissent avec les autres personnels. Comme nous l'avons vu, les conditions d'exercice du métier de CPE sont sensiblement, voire substantiellement différentes selon le type d'établissement et l'environnement.

Les CPE ont vocation à gérer la dimension éducative (gestion des absences, suivi des élèves, traitement des conflits…) et à prendre en charge les élèves en dehors des heures

de cours (gestion des mouvements, organisation des études ou des permanences, du travail de surveillance…) ceci correspond à l'héritage issu de l'histoire de leur corps, mais aussi et surtout comme nous l'avons évoqué dans l'historique, celle liée à leurs différents prédécesseurs (directeurs des études des lycées napoléoniens, répétiteurs, censeurs, surveillants généraux…). Les CPE et leurs prédécesseurs ont été créés, en tant que catégorie professionnelle, pour pallier le refus formel et répété des enseignants du secondaire de s'investir dans le domaine éducatif.

A la question « Pensez vous que votre rôle soit clairement défini au sein de votre établissement ? », la grande majorité des répondants (61,2%) ont répondu non, 36,3% pensent le contraire et 2,5% ne se prononcent pas. Les CPE pensent que leur rôle est méconnu par l'ensemble des autres acteurs de la communauté éducative: *« Malgré de nombreuses années passées dans les établissements, notre rôle reste méconnu par un grand nombre des enseignants et ATOS » ; « Les autres personnels ne savent pas qui nous sommes et nous demandent tout et n'importe quoi ».*
C'est au lycée professionnel et au collège que la définition du rôle semble être le moins lisible (tableau 14).

Tableau 14- Répartition des réponses relatives à la clarté de la définition du rôle des CPE dans l'établissement en %

Etablissement	Clairement défini	Pas clairement défini	Non réponse	Total
LEGT-LPO	10,7	17,4	1,7	29,7
Lycée professionnel	6,6	14	0	20,7
Collège	19	29,8	0,8	49,6
Total	36,3	61,2	2,5	100

Lecture : 14% des CPE en lycée professionnel pensent que leur rôle n'est pas clairement défini.

L'examen des arguments avancés pour justifier les raisons à l'origine des réponses négatives, met en évidence la méconnaissance du rôle des CPE, en particulier chez les enseignants et les chefs d'établissement : *«CPE et vie scolaire. Mal connue par les*

enseignants et par l'équipe de direction ; « La définition de notre rôle est "indéfinissable en un mot" donc nos collègues sont un peu perdus et ne cherchent pas à savoir qui nous sommes! ».

Nous avons ainsi relevé trois axes que nous présenterons suivant la priorité établie par les CPE :

- Méconnaissance du rôle des CPE par les enseignants et les chefs d'établissement.
- L'impact du cadre règlementaire sur la clarification et la définition de leur rôle.
- Se faire (re)connaître pour clarifier et délimiter leur rôle

5.1.4.1.1 Méconnaissance du rôle par les enseignants et les chefs d'établissement

Par les enseignants

Une majorité de CPE avance qu'aujourd'hui encore, l'ombre des surveillants généraux est toujours dans les esprits : *« L'image du surveillant général persiste dans les esprits. Les CPE sont souvent les seuls personnels à maîtriser les textes qui gèrent leurs missions. L'exigence "sécuritaire" entretient ce flou » ; « Notre rôle est défini mais pas compris. Les enseignants ne comprennent pas le rôle d'un CPE. Ils en sont encore à la fonction du surveillant général. Ils confondent l'éducation et le conditionnement ou l'obéissance » ; « Je pense que les profs ont toujours une image du CPE comme le chef des surveillants garant de la sécurité, notamment en lycée professionnel. Pour eux notre fonction se limite à la surveillance ».*

La méconnaissance et l'incompréhension d'un certain nombre d'enseignant vis-à-vis du métier de CPE aurait tendance à faire émerger chez eux des représentations et des attentes réductrices : *« Dans mon collège, les enseignants ne savent pas notre rôle, pour eux nous sommes des gendarmes de service, je ne suis pas reconnu »; « Notre rôle se limite à la discipline pour nos collègues, les autres champs dans lesquels on exerce sont méconnus! ».* Les enseignants persisteraient à assimiler leur fonction à celle de surveillant général : *« De très mauvaises habitudes avaient été prises dans*

l'établissement où j'exerce actuellement, habitudes difficiles à enrayer. Eternelle confusion et/ou association avec le surveillant général (toujours d'actualité!) ». Ils attendraient alors en priorité des CPE qu'ils assurent la discipline et l'ordre au sein des établissements : *« Les enseignants surtout ne connaissent pas nos missions réelles et ont tendance à nous prendre pour des "pères fouettards", ce qui est la conséquence directe d'une formation initiale incomplète: pas de rencontres et d'échanges entre les futurs professeurs et les futurs CPE à l'IUFM».*

Dans une certaine mesure, les CPE souhaiteraient pallier les lacunes de la méconnaissance de leurs rôles en sensibilisant leurs collègues enseignants sur la formation à l'IUFM : *« Les enseignants nous prennent pour des gendarmes de service! Ils ne savent pas ce qu'est notre rôle. Les IUFM devraient parler un peu plus de notre rôle dans la formation initiale des futurs profs ».* Pour certains, il est clair qu'on ne dit pas suffisamment aux enseignants en formation ce qu'est un CPE : *« A mon sens, les IUFM devraient intégrer dans la formation des personnels (profs, documentalistes...) une information sur le rôle de chaque acteur de la communauté scolaire. Chacun, à la place qu'il occupe, utilise, le CPE en fonction de ses attentes ».*

Pour d'autres, c'est surtout la nouvelle génération d'enseignants qui méconnaissent leur rôle : *« Notre rôle bien défini pour les anciens qui exercent depuis longtemps dans l'établissement, mais pas pour les nouveaux, il faut sans arrêt rappeler nos missions ».* Un tel constat est d'autant plus suprenant que la formation des enseignants, des documentalistes et des CPE se déroule depuis 1992 au sein d'un même lieu.

Par les chefs d'établissement

Le chef d'établissement est l'acteur principal du bon fonctionnement du collège ou du lycée qu'il dirige. Selon la taille de l'établissement, son type et son environnement, le chef d'établissement va s'imposer comme l'un des principaux moteurs de « l'effet établissement » dont les retombées conditionnent le fonctionnement des différents

partenaires et, en particulier le CPE. La réponse d'un CPE traduit bien cette position : *«cela dépend de la place que le chef d'établissement vous octroie ainsi que votre rôle ».*

Pour certains CPE, la majorité des chefs d'établissement, ne savent pas avec précision ce qu'ils font : *« Les chefs d'établissements ne savent pas ce qu'est notre rôle, les enseignants nous considèrent comme des gendarmes de service...bref personne ne sait réellement notre mission ».* Les chefs d'établissement ne connaîtraient pas bien la partie la moins visible et la moins quantifiable de leur travail, tels les entretiens avec les élèves *« Quand on est dans un établissement avec un chef d'établissement qui sait ce que c'est que le travail de la Vie scolaire, cela va bien. Mais ce n'est pas toujours le cas ».*

Une telle méconnaissance rend difficile leur mission et la vision de leur rôle *« Mauvaise connaissance par les chefs d'établissements de la fonction CPE. Nécessite pour le chef d'établissement de déléguer, tout de qui pose problème » ; « méconnaissance du métier de CPE par les enseignants, les documentalistes, et aussi Chef d'Etablissement »* ; « *Notre chef d'établissement ne connaît pas qu'est-ce qu'un CPE, à partir de là, le métier devient pénible!!! »*

Le fait que leur rôle ne soit pas bien défini engendre la question du positionnement dans l'établissement, nombreux sont les chefs d'établissement qui aspireraient à déléguer aux CPE une partie du travail administratif qui leur revient normalement *«Les chefs d'établissement ne connaissent pas toujours nos fonctions et nous demandent tout et n'importe quoi » « Cela dépend du chef d'établissement, dans mon collège il est difficile pour le CPE d'exercer sa fonction » ; « Pour les chefs d'établissement, nous faisons partie de l'équipe de direction ».*

5.1.4.1.2 L'impact des textes règlementaires sur la clarification et la définition du rôle

L'activité professionnelle des CPE se déploie en fonction des textes qui régissent leur statut et qui induiraient semble t-il, des incompréhensions: *« Notre rôle n'est pas bien*

définie, les autres acteurs ne savent pas toutes nos tâches » ; « Comme notre texte de loi est un peu flou, on est amené à faire tout et n'importe quoi, les collègues ne savent pas exactement quel est notre rôle. »

Selon certains CPE, on exigerait d'eux non pas de faire ce qu'il leur revient en propre de faire en raison de leur qualification mais ce que la Direction ou les enseignants ne sauraient ou ne voudraient pas faire: *« Un certain nombre de tâches administratives qui doivent être effectuées, par d'autres services, sont faites par la vie scolaire » ; « Notre rôle est bien défini par ceux qui connaissent les textes, et constitue un fourre tout pour ceux qui n'ont pas envie de s'embêter avec les différents problèmes que peuvent rencontrer les élèves. »*

Parce que situé à un carrefour de multiples sollicitations, le rôle du CPE serait donc difficilement définissable : *« La définition de notre rôle est "impossible en un mot" donc nos collègues sont un peu perdus et ne cherchent pas à savoir qui nous sommes! »*

Les CPE ne se sentent pas confortés dans leurs missions quand la hiérarchie et d'autres membres de la communauté scolaire ne cherchent pas à savoir en quoi consiste leur métier : *« La demande des acteurs de l'institution scolaire ne correspond pas toujours à la définition du métier. Le référentiel d'un certain nombre d'utilisateurs est celui du surveillant général qui malgré la circulaire de 82 n'est pas encore tout à fait mort ».*

Plus que tous les autres professionnels, les CPE savent que les équilibres et les modes de fonctionnement qu'ils mettent en place sont fragiles, liés aux personnes et aux choix organisationnels du moment. Le flou qui entoure leurs fonctions les rend plus vulnérables que d'autres à ces évolutions : *«La définition de notre fonction est complexe, on intervient dans divers champs, pour les collègues il faut sans arrêt limiter les frontières sinon on risque d'être au service de tout le monde pour faire tout et n'importe quoi » ; « Nous faisons tellement de choses dans une journée que les profs ne savent pas ce que sont nos missions ».*

Lorsque des difficultés ou conflits apparaissent, ils peuvent se retrouver assignés à la fonction, socialement dégradée, de « gardien » et « punisseur » : *« Mauvaise information des textes (1982-2000) et mauvaise connaissance de nos fonctions. Nous sommes vus comme des surveillants généraux pour la plupart dont le rôle de "donneur de sanctions"... » ;* « *L'image du surveillant général persiste dans les esprits. Les CPE sont souvent les seuls personnels à maîtriser les textes qui gèrent leurs missions. L'exigence "sécuritaire" entretient ce flou ».*

Pour les CPE, les protagonistes laissent entendre que la vie scolaire est responsable de tous les maux et dysfonctionnements en matière de comportement et de discipline « *Comme notre texte de loi est un peu flou, on est amené à faire tout et n'importe quoi, les collègues ne savent pas exactement notre rôle » ;* « *Pour exemple nous assistons à 100% les profs dans la gestion de la discipline. Il y a beaucoup de dérives, le CPE fait tout et n'importe quoi!* »

5.1.4.1.3 Se faire (re)connaître pour une clarification

Les CPE évoquent leur difficulté à faire reconnaître leur rôle à l'ensemble de la communauté éducative : *« Vision floue du métier chez certains enseignants » ;* « *Nous avons trop de tâches, les gens ne savent rien de nos missions. » ; « Mes collègues ont seulement des connaissances de la fonction mais pas nos missions » ; « Notre fonction est ambiguë à cause de sa diversité, les professeurs ont du mal à nous situer. La majorité pense que nous représentons la police. ».*

Pour tenter de parer à ce phénomène ressenti de méconnaissance et d'incompréhension, l'enjeu est pour les CPE de savoir clarifier au mieux auprès des enseignants, des chefs d'établissement et aussi des autres interlocuteurs, leurs rôles, les limites de leur intervention : *« La difficulté réside dans le fait que le CPE doit toujours s'imposer vis-à-vis des profs, vis-à-vis des chefs d'établissement. Cela dépend de la personnalité du CPE » ; « Il faut être capable de s'imposer et de montrer son existence, c'est de cette façon que le CPE pallierait son problème d'identité! »*

Lorsqu'ils ont le sentiment d'être confrontés concrètement à ce type de problème, les CPE acquièrent une meilleure visibilité auprès de leurs collègues pour affirmer leur rôle et leur spécificité *« En tant que CPE, je pose mes jalons à chaque rentrée, tous les personnels savent quelques axes de mes missions dans l'établissement et j'encourage mes collègues à faire de même ».* « *En tant que TZR depuis trois ans, il a fallu à chaque début d'année et auprès de chacun que je redéfinisse mes missions. Et nous continuons une bonne partie de l'année. »* « *Cela dépend de la personnalité de chacun des CPE, il faut s'affirmer dès le premier jour de la rentrée ».*

Dans le but de clarifier et de délimiter son rôle, le CPE mène un combat au quotidien et rappelle sans arrêt ce qu'est sa mission *« C'est un combat permanent pour faire reconnaître son identité professionnelle qui est par définition « multiforme et en évolution constante » ».* « *Nous devons sans arrêt rappeler nos missions à nos divers partenaires qui voient celles-ci, suivant leur fonction, sous un angle différent ».* En faisant connaître les potentialités d'action liées à leur fonction, les CPE espèrent une reconnaissance dans toute sa complexité : *« Nous devons travailler avec les représentations qu'ont les individus de notre fonction ; représentation le plus souvent référées liées aux CPE connus précédemment et à l'histoire de notre métier... »*. Cet effort de clarification prend tout son sens lorsque le CPE se trouve confronté à des nouveaux collègues enseignants : *« Notre rôle n'est pas défini par les autres mais par ce que nous donnons à voir. »*

Clarifier son rôle et les limites de son intervention consistent pour le CPE à aller au devant de ses interlocuteurs car certains soulignent: *« Nous faisons tellement de choses dans une journée que les profs ne savent pas ce que sont nos missions ».* Il faut fixer au préalable ce qui relève de leur missions dans le but de se prémunir des risques de dérives : *« car l'idée du surveillant général reste. Les professeurs attendent du CPE qu'il joue au gendarme ».*Conscient de l'importance qu'il y a à anticiper ces risques, ils indiquent : *« il faut régulièrement le rappeler et rester vigilant. ».* La clarification possède néanmoins ses limites, elle doit être pratiqué par tous les CPE, les débutants, les moins

expérimentés, les non titulaires ou encore des CPE en poste partagés sur deux établissements :*« cela dépend souvent du CPE: c'est à lui de faire reconnaître sa place ».*

5.1.4.2 RÔLE : Perception

Les conditions d'exercice varient fortement selon la qualité du cadre partenarial. Elles sont en particulier largement tributaires de la relation que les CPE doivent construire avec ses pairs et surtout avec les chefs d'établissement dans la mesure où celle-ci semble peser de façon décisive sur la façon dont ils mettent en œuvre leur métier. Les CPE doivent agir en complémentarité avec tous les personnels de l'établissement – enseignants, assistantes sociales, infirmières, conseillers d'orientation psychologue, personnels administratifs et techniques- afin de favoriser la réussite scolaire des élèves mais aussi leur épanouissement.
A la question de savoir ce qu'ils pensent de la perception de leur rôle dans l'établissement par l'ensemble de la communauté éducative.
Dans l'ensemble, ils pensent que leur rôle est bien perçu dans et à l'extérieur de l'établissement mais divergente suivant le contexte.

Nous avons répertorié les arguments des CPE qui disent que leur rôle n'est pas bien perçu au sein de la communauté éducative et à l'extérieur de l'établissement, puis nous avons examiné leurs réponses à propos de la perception dont ils sont l'objet.

5.1.4.2.1 Perception dans l'établissement

A la question « pensez vous que votre rôle soit bien perçu dans l'établissement ? », 76,8% des répondants pensent que leur rôle est bien perçu, 23,2% assurent le contraire.
En examinant les arguments justifiant les raisons des CPE qui disent que leur rôle n'est pas bien perçu dans l'établissement, nous constatons que le type d'établissement et l'engagement des personnes ont un impact considérable sur cette catégorie professionnelle : *« Nous sommes bien perçus en général sauf quand nous ne sommes pas d'accord avec les sanctions prises par les profs »*. Il semblerait que c'est en lycée

professionnel et au collège que le rôle des CPE souffrirait d'une perception négative ?(tableau 15).

Tableau 15 - Perception du rôle des CPE par les autres membres de la communauté éducative

Etablissement	Bien perçu	Pas bien perçu	TOTAL
LEGT-LPO	25,6	42,5	29,7
Lycée professionnel	14	6,6	20,7
Collège	37,2	12,4	49,6
TOTAL	**76,8**	**23,2**	**100**

Lecture : 14% des CPE qui exercent en lycée professionnel pensent que leur rôle est bien perçu par l'ensemble de la communauté éducative.

Certes la majorité des CPE sont bien perçues par l'ensemble de la communauté éducative, mais pourquoi « une minorité » se dit ne pas être bien perçue ? D'après les réponses, le problème serait toujours lié à la méconnaissance et la reconnaissance du rôle des CPE, l'un d'entre eux souligne que : « *Notre rôle est indispensable mais méconnu, pas reconnu et pas mis en valeur ».* Il semble que leur rôle soit moins reconnu dans les collèges et lycées professionnels, et leurs missions moins bien identifiées. Ils pensent que les enseignants ne connaissent pas leur rôle : « *du point de vue de la dénomination: CPE sonne comme "barbare", on doit à chaque fois redéfinir notre rôle. » ; « il est nécessaire de temps à autre de rappeler en quoi consiste notre fonction » ; « Il faut expliquer le travail effectué en permanence... »* Pour certains, c'est par la volonté et les démarches d'intégration que l'on finit par être reconnu en tant que professionnel et en tant que collègue. La réunion avec les professeurs principaux de seconde le jour de la prérentrée permet dans un premier temps de prendre contact avec chacun, d'écouter chaque discours pour pouvoir s'adapter aux différentes situations. Cette rencontre sert à poser les bases des relations professionnelles à venir.

Pour être reconnu ils doivent préciser en quoi consiste leur fonction : *« il faut se battre pour avoir une reconnaissance » ; « Mise au point en début d'année, lors de la réunion de pré-rentrée, afin d'uniformiser leurs connaissances sur notre métier, et de s'entendre professionnellement».*

Les CPE se disent trop sollicités pour résoudre des problèmes de discipline. Ils seraient contraint de faire tout autre chose que ce qu'ils devraient faire ; et notamment de faire le « gendarme » autre image convoquée de manière récurente: « *certains personnels n'attendent de nous que notre rôle de "gendarme" » ; » On nous prend trop pour des gendarmes de service » ; « Cela "arrangerait" tout le monde que le CPE soit un "flic" »*

Ils ont le sentiment que leurs interventions s'inscrivent dans une perspective réductrice à l'égard des autres collègues : *« Notre rôle reste primordial et est reconnu en tant que personne indispensable dans la gestion des conflits »,* et ils sont considérés comme des urgentistes : *« CPE et vie scolaire: service d'urgence, service social, de dépannage, poubelle… »*.

Ils seraient ainsi sollicités pour apporter des solutions à des problèmes divers de discipline, de soins, de soutien aux enseignants : « *Discipline = CPE alors que le décret de 2000 établit une distinction entre punition et sanction. Les punitions sont également données par les profs » ;*

Le CPE se retrouve le plus souvent tout seul et en situation de devoir tout faire, par exemple comme souligne un CPE au prix d'une certaine confusion, accomplir des tâches jusque dans le champ sanitaire et social lorsqu'il se substitue à l'infirmière et l'assistant du service social : *« on demande toujours plus au CPE notamment d'apporter des soins en l'absence des personnels médico-sociaux. .*

Il y a des demandes très fréquentes d'intervention en classe, des recours abusifs aux exclusions de cours, les enseignants tirent partie de l'héritage de l'histoire des CPE : « *Les enseignants ne comprennent pas le rôle d'un CPE. Ils en sont encore à la fonction du surveillant général. Ils confondent l'éducation et le conditionnement ou l'obéissance ».*

5.1.4.2.2 Perception à l'extérieur de l'établissement

Nous avons demandé aux CPE ce qu'ils pensaient de la perception de leur rôle par les partenaires extérieurs à l'établissement: 73,6% des répondants pensent que leur rôle est bien perçu, 24% pensent le contraire, 2,5% n'ont pas répondu.

En analysant les arguments des CPE qui disent que leur rôle n'est pas bien perçu à l'extérieur de l'établissement, nous constatons qu'il s'agit des CPE qui ne collaborent pas souvent avec les partenaires extérieurs : *« Pas assez d'échanges avec les organismes extérieurs » ; « Les collectivités locales ne savent pas ce qu'est notre rôle ».* Il semble que dans certains établissements, les partenaires extérieurs interviennent très peu : *« Pas de contact direct avec l'extérieur, mais nous sommes leurs référents en cas de problème ».* On se limite à quelques situations incontournables : *« Relation avec les éducateurs spécialisés seulement ».* Ils pensent que *« Tout dépend de l'ouverture des établissements sur l'extérieur, des publics accueillis etc. »*

Puisque le travail en complémentarité passe par un minimum d'interaction avec les partenaires extérieurs, il suppose que le CPE puisse s'imposer auprès d'eux comme un repère : *« Parce qu'il faudrait mieux informer ces partenaires et renforcer les échanges auprès d'eux »* soulignent certains d'entres eux. D'autres pensent que c'est le métier qui n'est pas connu: *«Le métier de CPE, son rôle ses fonctions sont souvent mal connus des partenaires extérieurs ».* « *Les partenaires ne savent pas toujours ce que nous faisons parce que le métier est méconnu » ;* « *On sait que des administratifs y travaillent mais le CPE n'est pas connu »* ; *« Les autres partenaires ne connaissent pas vraiment la fonction ».*

Certains d'entre eux ont toujours l'impression d'être perçus comme des gendarmes, des administratifs : « *Pour certaines personnes, le CPE c'est le gendarme, voire un administratif.* Les CPE doivent pouvoir être reconnus par ces personnes, leur inspirer confiance, être en mesure d'être sollicité par eux et de les solliciter lui-même selon les circonstances et besoins. Ce processus de reconnaissance se pose surtout lorsque le

CPE arrive au sein de l'établissement comme le souligne un CPE : « *Toujours pareil, cela dépend des collègues précédents et des informations qu'ils ont transmis aux différents partenaires. A nous de modifier ou de confirmer les connaissances de tous sur notre métier ».*

L'enjeu est alors de faire reconnaître pour rendre lisible la fonction : *« Il faut d'abord expliquer ce qu'est notre rôle! » ; « On ne sait pas c'est quoi le rôle d'un CPE. On sait que c'est une personne importante mais on ne sait pas ce qu'il fait. Cette personne est un interlocuteur privilégié mais les partenaires ne savent pas comment agit un CPE ».*

Cependant, nous observons que parmi les personnes qui ont répondu non et qui travaillent en collaboration avec l'extérieur, certains disent être bien perçus même si les partenaires extérieurs ne savent pas ce qu'est leur fonction : *« Même s'il ne savent pas vraiment notre rôle, nous sommes amenés à collaborer, je pense que nous sommes bien perçus » ; « Notre rôle est bien perçu dans la mesure où il existe une collaboration avec ces partenaires extérieurs, parfois on travaille mieux avec eux qu'avec nos collègues profs ». « Mais là aussi de gros progrès ont été réalisés pour arriver aujourd'hui à une perception globalement satisfaisante ».*

5.1.4.2.3 Perception par les CPE de leur rôle avec l'ensemble des partenaires

Nous avons souhaité savoir d'une manière générale, comment les CPE pensaient être perçu dans l'établissement et aussi à l'extérieur avec leurs partenaires. Le tableau 16 montre que d'une manière générale, les CPE pensent être bien perçu dans et hors de l'établissement : 63,5% des CPE ont répondu à cette question, 36,5% n'ont pas apporte de réponse.

Tableau 16- Répartition des CPE qui ont répondu à la question relative à la perception de leur rôle à l'extérieur et au sein de la communauté éducative en %

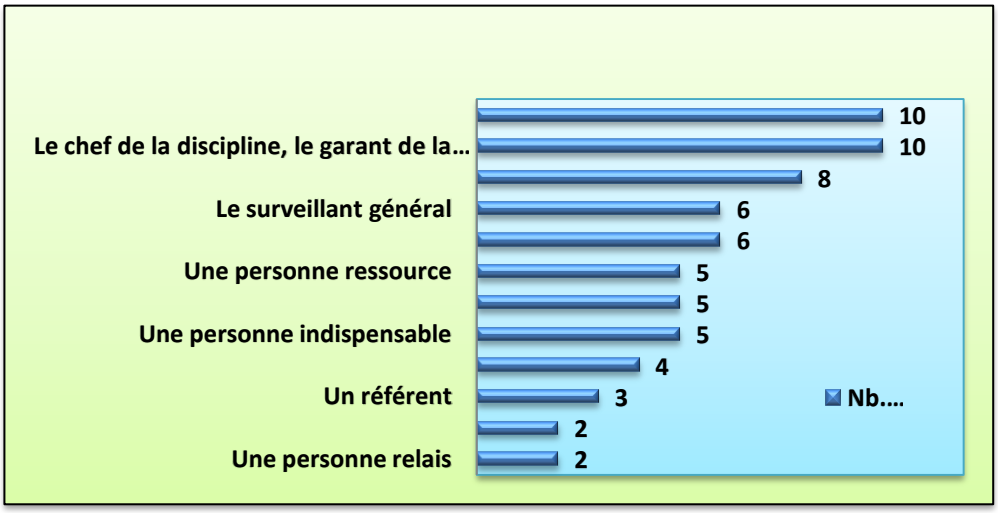
Etablissement	Renseigné	Non réponse	Total
LEGT-LPO	22,2	7,5	29,7
Lycée professionnel	12,4	8,4	20,8
Collège	28,9	20,6	49,5
Total	**63,5**	**36,5**	**100**

Lecture : parmi les 121 CPE qui ont répondu au questionnaire 22,2% exerçant en LEGT-LPO ont apporté une réponse à la question.

Parmi les répondants, la majorité pense être bien perçue par l'ensemble de la communauté éducative (67%) et 13% ne savent pas.

La lecture de la figure 15 fait apparaître les fréquences des réponses relatives à la perception de leur rôle.

Figure 15 –Fréquences des réponses relatives à la perception qu'ont les CPE de leur rôle avec leur collaborateur extérieur et interne



▸ Chef de la discipline garant des règles

La diversité des modes d'exercice du métier de CPE apparaît dans la façon dont ces professionnels conçoivent leur rôle, occupent leur place et assurent leur fonction.

Souvent, ils sont assignés à des places qui changent en fonction des problèmes à régler durant la journée de travail. L'image du chef de la discipline garant des règles semble coller à leur peau. Souvent leur fonction reste centralisée sur le volet disciplinaire (13,2% des citations) car ils consacrent souvent plus de temps à la gestion des conflits et des incivilités : *« Bien perçu, le CPE est indispensable, il est avant tout le garant de la sécurité dans les établissements » ; « Celui qui assure la discipline générale mais qui est aussi à l'écoute des élèves et des parents » ; « Chef de la discipline et du respect du règlement intérieur. »* Le temps consacré à la discipline varie évidement d'un établissement à un autre, il est plus long en collège et dépend du nombre de CPE au bureau de la vie scolaire, des caractéristiques socio-économiques de la population accueillie ou encore de la politique du chef d'établissement.

► <u>Un interlocuteur privilégié, un médiateur</u>

Mais il ne s'agit pas seulement de discipliner l'élève le plus rebelle, il faut aussi régler tous les problèmes qui émergent au quotidien, d'où le sentiment d'être perçu comme un interlocuteur privilégié, un médiateur : *« Comme un interlocuteur privilégié (souvent trop privilégiée car responsable de tout) » ; « Comme un médiateur, un interlocuteur privilégié au cœur de l'établissement ».*

► <u>Un surveillant général :</u>

Même s'ils sont bien perçus, pour certains CPE, ils ont le sentiment que l'image du surveillant général (7,9% des citations) est toujours présente dans les esprits des anciens enseignants et chefs d'établissement : *« On a encore gardé l'image du surveillant général pour beaucoup de personnes, on ne représente que la sanction pour beaucoup » ;* « *Dans l'établissement le CPE est l'homme à tout faire, l'image du surveillant général est encore bien présente ».*

► <u>Une personne ressource, indispensable et incontournable</u>

Les CPE pensent aussi être perçus comme des personnes ressources, indispensables, incontournables : *« Comme la personne référent et incontournable qui travaille avec tous les personnels » ; « Je pense que nous faisons partie des personnes-ressources. On*

essaie de trouver des solutions aux problèmes posés ». Ils exercent un certain nombre d'activités qui sont le plus souvent liés au traitement des absences et retards d'élèves: *Comme une personne ressource, un médiateur. Travail en équipe, participe à la discipline, responsable de l'absentéisme ; « Comme étant la personne qui donne les punitions, qui est censée faire respecter l'ordre et la discipline au sein de l'établissement scolaire. Mais aussi comme un élément moteur, une interface, quelqu'un qui détient toutes les informations aussi ».* C'est un métier de contacts avec l'ensemble des partenaires de la communauté éducative (élèves, personnels de l'établissement, famille) mais surtout avec les élèves, notamment ceux en difficulté.

► Un référent et une personne relais

Il est fréquent de voir les CPE dialoguer avec des collègues, venus les solliciter pour un problème qu'ils rencontrent avec un élève. Sa prestation est très importante et est une source d'information pour diagnostiquer et rechercher des solutions avec l'équipe éducative. Il est un référent, un relais à l'intérieur de l'établissement entre tous les acteurs de la communauté scolaire : « *De par mes missions, je peux être une personne relais entre la direction, le personnel enseignant et les familles » ; « Comme une personne nécessaire, importante dans l'établissement car on est au carrefour entre les enseignants, le élèves, les parents et la direction » ; « Bien perçus car nous avons une connaissance de l'élève, et des parents qui est appréciable par les partenaires de l'institution ».* « *Comme un relais incontournable, un partenaire privilégié pour les projets ».* Mais aussi à l'extérieur de l'établissement : *« Bonne perception des usagers et partenaires extérieurs. Sentiment d'avoir une place essentielle dans le suivi scolaire de l'élève ».*

► Un gendarme, un pompier, un policier, un justicier

Aussi, ils regrettent d'être perçus comme des policiers, des gendarmes, des pompiers : *« Je suis perçu comme un gendarme, un pompier qui règle les problèmes » ; « Les CPE sont des gendarmes, des policiers et parfois mêmes des pompiers, mais nous n'avons pas d'uniforme. Nous sommes cependant bien perçus ».* D'autres pensent être perçus comme un membre de l'équipe de direction : *« Que ce soit dans ou hors de*

l'établissement, nous sommes souvent perçus comme étant avant tout, des membres de l'équipe de direction, c'est à nous de trouver une juste position entre notre rôle d'administratif et celui de pédagogue ».

► Un personnel de direction

Le partage d'informations concernant l'histoire de l'élève, le soutien lors des difficultés et le suivi régulier participe à développer chez les CPE le sentiment d'être intégré au sein de l'équipe. Le sentiment d'intégration dans une communauté professionnelle étant un des piliers de l'identité professionnelle (Blin, 1997), les CPE se définissant comme membre de la communauté scolaire construiraient une identité professionnelle affirmée.

5.1.4.3 FONCTION : Autour du cadre statutaire

5.1.4.3.1 Un cadre statuaire ambiguë

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, une fonction se détermine par rapport aux statuts qui revêtent deux aspects (Blin, 1997): un aspect juridique, des droits et des devoirs qui s'actualisent en rôle et un aspect psychologique consistant en certaines attitudes déterminées. Le métier de CPE s'est construit autour de la notion floue, voire ambiguë, que les auteurs qualifient de « concept abstrait et volatil » la vie scolaire (Caré, 1992) et à partir d'une perspective éducative, comme le souligne le décret de 1982 qui reste aujourd'hui encore le texte de référence. Interprétée, revisitée, cette circulaire est encore loin d'avoir été totalement assimilée, comprise.

Cette circulaire n'a reçu que peu de complément : l'un à l'occasion de la loi d'orientation de 1989 plaçant clairement les CPE dans le champ pédagogique, dans les équipes pédagogiques, l'autre dans le nouveau contrat pour l'école, associant les CPE à l'instance de médiation à créer dans les établissements scolaires et réaffirmant leur rôle. Ces évolutions ont été bien perçues par la profession car elle rapprochent nettement les CPE des enseignants, par le partage du champ pédagogique, le suivi des élèves et le travail

de conseil en matière d'orientation. Nous avons demandé aux CPE ce qu'ils pensaient de la définition de leur fonction.

A la question « pensez-vous que votre fonction est bien définie ?», 63 ,6% pensent que leur fonction n'est pas bien définie, 34,7% pensent le contraire et 1,6% n'ont pas répondu.

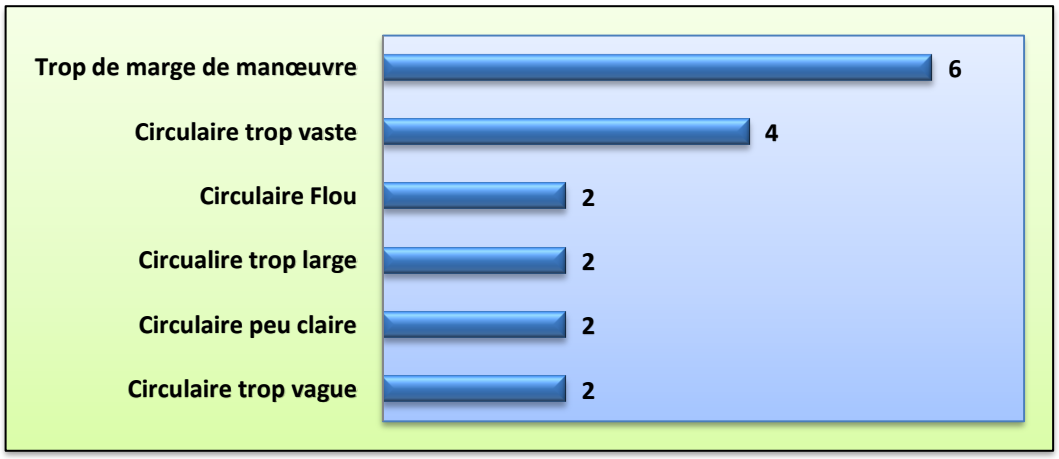
Tableau 17- Répartition des réponses à la question relative à la définition de la fonction par les CPE

Etablissement	% Bien définie	% Pas bien défini	% Non réponse	% Total
LEGT-LPO	10,7	19	0	29,7
Lycée professionnel	5,8	14	0,8	20,7
Collège	18,2	30,6	0,8	49,6
Total	**34,7**	**63,6**	**1,7**	**100**

Lecture : 14% des CPE qui exercent en lycée professionnel pensent que leur fonction n'est pas bien définie.

Le dépouillement du questionnaire met en évidence une fonction pas clairement définie. Les raisons évoqués qui reviennent sont respectivement : « il y a trop de marge de manœuvre, la circulaire est trop vaste, trop vague, peu claire, trop large et flou ».

Figure 16 –Arguments évoqués par les CPE qui pensent que leur fonction n'est pas bien définie



Les propos de la majorité des CPE qui considèrent que leur fonction n'est pas bien définie, reprochent à la circulaire d'être trop large, trop floue. L'ambiguïté de la définition de leur fonction, qui a pour corollaire un déficit de lisibilité engendre des difficultés de positionnement dans l'établissement. Parmi les raisons évoquées revient de manière récurrente l'idée qu'il est très difficile de se réaliser avec aisance dans le métier.

Parmi les répondants, certains pensent que même si la définition est floue, ils s'y retrouvent car le cadre est suffisamment large pour qu'ils puissent adapter son intervention à l'environnement et permettant aussi à chacun, CPE, enseignants et direction, de trouver son compte.

► Une identité floue

Nous avons observé que le corps des CPE se sent fragilisé par une identité floue, peu connue et reconnue. Pour certains CPE, le champ d'action qu'elle délimite est assez vaste pour d'autres elle les restreint et ne donne pas de limites assez claire à la fonction. En effet, la majorité des CPE qui pensent que leur fonction n'est pas bien définie, trouvent que la circulaire de 1982 laisse trop de marge de manœuvre engendrant une difficulté à se situer clairement au sein de l'équipe éducative: *« Le texte de 82 laisse trop de marge et c'est pour cette raison que nous avons du mal à nous situer. La définition de notre fonction est difficile à cerner » ; « Il y a trop de marge de manoeuvre, il est difficile de dire ce que l'on fait tous les jours. Définition trop vaste, qui laisse trop de marge aux chefs d'établissements... » ; « La circulaire de 1982 définit les trois domaines d'action du CPE et le flou artistique laisse une marge de manœuvre au CPE » ; « Circulaire peu claire qui laisse trop de marge et des difficultés à gérer ».*

Certains reprochent à la circulaire d'être trop floue et peu claire, ce qui engendre une flexibilité source de risques et de dérives, voire même d'abus : *« Flou de la circulaire et dérives de certaines pratiques de CPE » ; « Les textes qui définissent la fonction ne sont pas clairs et quelques dérives persistent » ; « Circulaire de mission permet une grande souplesse et donc des abus parfois de la part de certains Chefs d'Etablissements ».*

D'autres soulignent qu'elle est trop vaste, pas assez ciblée laissant toujours des risques et des dérives: *« La circulaire de 1982 est trop vaste, elle ne délimite pas suffisamment*

nos missions » ; « Champs d'intervention vaste, pas assez ciblé » ; « La définition de notre fonction est trop vaste et laisse trop de marge qui risque d'engendrer des dérives ».
Et enfin certains d'entres eux disent que la circulaire est méconnu des autres acteurs, qu'elle est trop vague et trop large rendant leur fonction confuse : *« La circulaire de 1982 est, je pense, trop vague et souvent bien méconnu » ; « La définition de notre fonction est trop vague, parfois confus à cause des dispersions des tâches » ; « Fonction large, ce qui laisse beaucoup de liberté quand à l'appréciation de ses tâches » ; « Il existe encore des zones d'ombres et les textes ne sont pas forcément assez précis comme pour la question par exemple: le CPE fait-il partie oui ou non de l'équipe de direction »*

► Redéfinir la fonction

Par ailleurs, certains pensent qu'il faudrait redéfinir la fonction pour rendre plus lisible leur rôle dans l'établissement : *« La circulaire n'est plus d'actualité et demande un toilettage. Nous le signalons souvent lors de nos rencontres syndicales ».*Conscients de l'évolution des processus qui affectent le monde social et particulièrement le monde scolaire quelques CPE soulignent : *« Il faudrait un toilettage de notre texte de loi, et l'adapter à la société actuelle » ; « La fonction mérite un toilettage, nous n'avons plus les mêmes publics, la société à évoluer » ; « La définition demande une analyse et une modification à cause des violences, des téléphones portables... ».*
Pour d'autres encore, sous l'effet des transformations sociales et scolaires, il faudrait tenir compte des changements sociétaux afin d'améliorer et même redéfinir leur fonction: *« Le métier évolue au gré des modifications de la société, il faut sans cesse redéfinir la fonction. Les notions de vie scolaire des années 70 ont beaucoup évolué avec les institutions sociales » ; « Notre circulaire de 82 n'est plus adaptée à la situation actuelle. Elle n'est plus en adéquation avec l'évolution de la société » ; « Nous sommes confrontés à des évolutions qui méritent d'être analysées et de changer le texte de 82 » ; «le texte de 82 n'a plus sa place aujourd'hui, il faudrait cibler et assouplir certains points ».*

► Construction et reconstruction identitaire

Enfin une partie des CPE pense que tout dépend de l'établissement et de leur personnalité : *« différente selon les établissements et même l'académie » ; « La fonction est un peu une auberge espagnole et chacun y apporte ce qu'il veut ou presque en fonction de sa propre personnalité ».* Les conditions de la mise en œuvre de la fonction varient d'un établissement à l'autre. Pour certains, il faut se faire connaître pour être reconnu : *« c'est à nous de la construire et de la faire connaître ». Pour d'autres, il s'agit* de communiquer, de définir soi-même sa fonction pour les autres : *« c'est à nous même de définir notre fonction vis-à-vis des autres et de poser les jalons définissant la fonction »*

5.1.4.3.2 Une fonction à géométrie variable s'exerçant dans l'urgence et la dispersion

Depuis le début de notre analyse, nous constatons que l'activité professionnelle des CPE se déploierait moins en fonction des textes qui régissent leur statut que d'un système d'attentes toujours changeant mais aussi en fonction de ce que les autres acteurs ne sauraient ou ne voudraient pas faire et particulièrement les enseignants et les chefs d'établissements. Dans ces conditions, la fonction semble être tiraillée dans tous les sens, le CPE ne sachant plus où aller oubliant même sa qualification et en quoi consiste exactement son rôle. Il serait ainsi sollicité pour apporter des solutions à des problèmes de nature fort diverse relevant de la discipline voire parfois de la médecine. Cette faculté d'adaptation semble quoique utile et nécessaire dans le contexte actuel ne contribue pas à la valorisation de son image et son identité au sein de l'institution scolaire.

A la question pensez-vous que les autres acteurs de l'établissement savent quel est votre rôle, votre fonction, 69,4% pensent que non, 29,8% pensent le contraire et 0,8% n'ont pas répondu (Tableau 18).

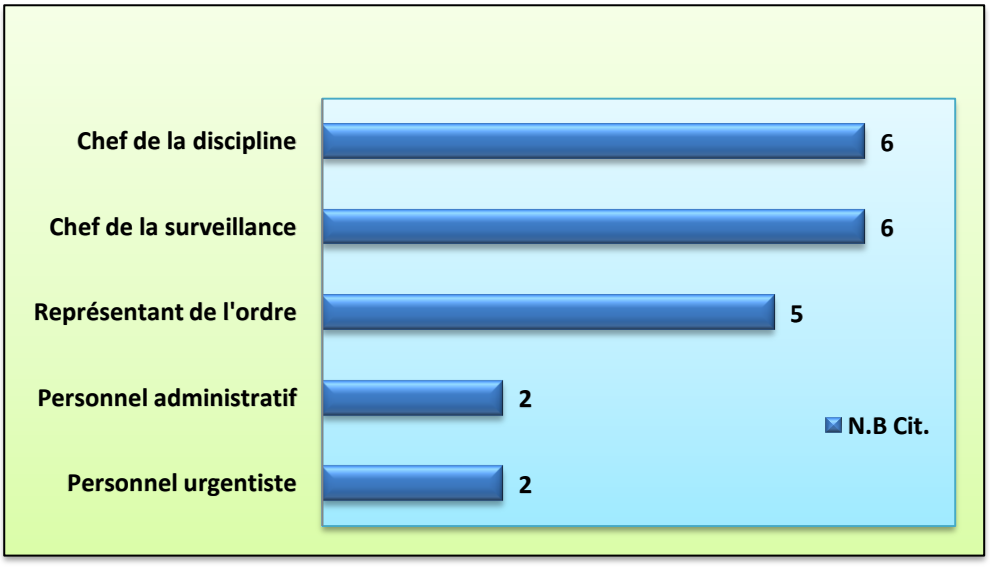
Tableau 18- Répartition des réponses à la question relative à la connaissance de la fonction de CPE par les acteurs de la communauté éducative

Etablissement	Connaissance du rôle et la fonction du CPE		Non réponse %	Total %
	Oui %	Non %		
LEGT-LPO	10	19,8	0	29,8
Lycée professionnel	5	14,9	0,8	20,7
Collège	14,8	34,7	0	49,5
Total	**29,8**	**69,4**	**0,8**	**100**

Lecture : 5% des CPE qui exercent en lycée professionnel pensent que les autres acteurs de la communauté éducative connaissent leur rôle et leur fonction

Majoritairement, les CPE pensent que les grands axes de leur fonction ne sont pas connus par la communauté éducative. L'analyse des arguments met en évidence une fonction ou la discipline, la surveillance, l'urgence, l'administratif rendent compte des représentations de la profession (Figure 17).

Figure 17 – Fréquence des arguments relatifs à la méconnaissance du cadre statuaire des CPE par les autres acteurs de la communauté éducative



► Chef de la discipline, juge de paix

Le paradigme disciplinaire reste présent : *« Il y a des profs qui nous connaissent seulement pour régler des problèmes d'ordre disciplinaire malheureusement! » ; « Notre rôle se limite à la discipline, aux sanctions pour la plupart des collègues enseignants » ; « Ils connaissent notre rôle seulement pour la sanction » ; « Beaucoup d'enseignants n'attendent de nous que la sanction ».*

La vie scolaire ressemblerait à un service de justice où il faut régler tous les problèmes de discipline qui émergent au quotidien dans et hors de l'établissement d'où le sentiment parfois d'être perçu comme un juge de paix : *« Notre rôle reste malheureusement flou pour les autres acteurs ils ne savent pas réellement ce qu'est notre mission. On est considéré comme des gardiens de l'ordre » ; « Ils nous considèrent comme des maîtres de la sécurité ».*

► Chef de la surveillance

L'image passée du surveillant général est toujours collé à leur peau : *« Les autres acteurs ne s'intéressent pas vraiment à nos missions, pour eux nous ne sommes que des personnels de surveillances, le côté pédagogique est souvent oublié » ; « Ils ne savent pas définir notre mission, ils nous prennent souvent pour les chefs des surveillants.... » ; « Les autres personnes avec qui on travaille ne connaissent pas nos trois domaines d'exercice. Pour eux nous sommes toujours des surgés! ».* Pour ces CPE, les autres acteurs de la communauté éducative perçoivent leur fonction comme proche de celle des surveillants généraux et regrettent que dans l'esprit de la plupart des membres de leur établissement, ils soient proches de cette figure emblématique. Ils regrettent d'être aujourd'hui encore considérés comme des chefs de la surveillance.

► Représentant de l'ordre

Pour le maintien de l'ordre dans l'établissement, les CPE doivent revêtir l'habit du policier ou du gendarme : *« Malheureusement pas toujours, nous sommes des policiers de service pour une majorité de nos collègues. » ; « On nous définit comme des gendarmes, des policiers on oublie souvent notre rôle d'éducateur et de pédagogue » ; « Le CPE c'est*

le flic qui a la responsabilité des absences des élèves » ; « les professeurs souhaiteraient que les CPE soient plus policiers qu'éducateurs ».

► Personnel administratif

« Un personnel de direction » : les relations entre l'équipe de direction et le CPE sont constantes. Elles permettent au CPE de construire son action dans un cadre clair et précis, mais aident également l'équipe de direction à mettre en place des projets adaptés aux besoins de l'élève. La qualité de ces relations influe sur le fonctionnement de l'établissement, la prise en charge et le suivi des élèves. Même si le CPE n'appartient pas à l'équipe de direction, il fait partie de l'équipe de pilotage de l'établissement au même titre que les personnels médicaux et sociaux. Mais souvent, ils sont considérés comme faisant partie de l'équipe de direction : *« On nous associe trop souvent à un personnel de direction, ou à un simple administratif».*

► Un urgentiste

Quand il y a le « *feu »*, c'est l'habit du pompier qu'ils doivent revêtir *« Les enseignants ne connaissent pas nos missions, notre rôle pour eux est assimilable à celui du pompier de service! »*, ou encore celui d'un médecin urgentiste : *« CPE et vie scolaire: service d'urgence, service médical, social, de dépannage, poubelle… » ;*

5.1.4.3.3 Méconnaissance de fonction rendant la relation confuse avec les enseignants

D'après les CPE, c'est avec l'ensemble de l'équipe enseignante qu'il est difficile de mettre en place des relations durables et surtout cohérentes car chacun les perçoivent en fonction de l'image qu'il a du métier. Pour quelques CPE, les enseignants ont une *« Vision floue du métier »* ; *« A part deux ou trois qui s'intéressent, la plupart ne savent pas qui on est » ; « Les gens qui travaillent avec nous savent plus ou moins ce qu'est notre mission, les autres ne s'en préoccupent pas »*.

Aussi, pour d'autres CPE certains enseignants restent réfractaires à un tel travail en collaboration et réduisent autant que possible leurs interactions avec eux : *« Ils ne se préoccupent pas de nos problèmes, ils restent cloisonnés dans leur salle de classe » ; « Ils ne s'intéressent pas vraiment à notre rôle, sauf par intérêt! » ; « Nos collègues restent souvent cloisonnés dans leurs salles de classes et collaborent avec nous seulement pour sanctionner les élèves, c'est dommage ».*

Certains enseignants, en dépit des efforts de promotion et de clarification des CPE, ne connaissent toujours pas suffisamment ou font *« semblant »* de ne pas connaître la fonction de ces derniers : *« Ils font semblant quand cela les arrange de ne pas le connaître » ; « Les collègues connaissent notre rôle seulement quand ils ont besoin de nous, mais souvent on remet les pendules à l'heure, car on nous demande tout et n'importe quoi! »*

Parfois, les CPE doivent prendre en charge, le travail que les autres membres de la communauté éducative ne veulent pas ou ne peuvent pas assumer : *« Ils ne prennent pas en compte que tout n'est pas de notre ressort. Ils deversent leur incapacité, leur difficulté, leur impuissance, leur frustration sur le CPE ».*

Le fait que les CPE prennent en charge des tâches relevant formellement des fonctions autres que la sienne, brouille encore plus les frontières entre les différents métiers et rend difficile la reconnaissance de la spécificité de chacun : « *On nous emprunte souvent des rôles qui ne nous concernent pas »* ; *« Notre situation "charnière" oui nous propulse au front des situations problématiques de toutes natures peut générer des confusions ».*

La multitude d'aspects que revêt la fonction engendre des sollicitations permanentes : *« Moi en tant que CPE j'éprouve quelques problèmes pour expliquer ma mission à cause de la disparité de mes tâches, les autres collègues connaissent uniquement notre rôle disciplinaire ».* Certains CPE refusent de faire des tâches qui n'entrent pas dans l'attribution statutaire et des figures imposées par les autres, pour montrer qu'il existe une limite à l'adaptabilité. Ils protègent leur espace de travail en expliquant notamment aux autres ce qu'est leur fonction : « *c'est à nous de nous faire connaître » ; « Adaptation*

locale. Importance personnalité / métier du CPE pour faire connaître certaines missions » ; « Sauf si on prend le temps d'expliquer aux différents partenaires de la communauté éducative notre rôle, notre place et nos possibilités d'intervention » ; « c'est à nous de nous imposer dans l'établissement et de nous faire connaître, sinon il y a risque de débordements » ; « cela dépend de nous-mêmes, de la manière de s'imposer et de se faire connaître » ;« Mise au point en début d'année, lors de la réunion de prérentrée, afin d'uniformiser leurs connaissances sur notre métier nécessaire afin de s'entendre professionnellement ».

Les CPE travaillent naturellement en étroite collaboration dans le cadre de l'équipe éducative. Le travail en équipe est une nécessité, un principe de base en éducation mais complètement ignoré dans la formation des enseignants et ne correspond pas à sa culture : *« Manque de connaissance, manque de formation sur le rôle du CPE. Les PLC2 et PLP2, devraient connaître le fonctionnement de la vie scolaire »*. Pour certains CPE, il faudrait réfléchir sur la formation des futurs enseignants : *« d'une manière générale il n'y a aucune connaissance de la fonction du CPE parmi les stagiaires profs IUFM » ; « Aucune formation à l'UFM pour les profs (excepté 1 visite « éclair » et encore pas toujours chez les CPE). Il faudrait un stage de deux mois ou d'1 trimestre pour appréhender notre fonction et en encore! »*

5.2 Analyse globale des entretiens

Après la retranscription intégrale des entretiens, nous avons procédé à une analyse thématique de contenu. Nous avons rassemblé tous les éléments signifiants suivant quatre thèmes : le projet, la formation, la pratique au quotidien et l'identité professionnelle. Dans cette partie, nous procéderons dans un premier temps à la présentation de l'échantillon puis nous exposerons les résultats des entretiens en quatre sections.
La première comprend l'analyse des raisons qui ont guidé le CPE à choisir sa profession au travers du projet de départ. Cette section constitue le premier des trois sous-thèmes : le projet de départ, les motifs du choix vers le métier de CPE et le projet à venir.

La deuxième section se réfère à la formation et comporte trois sous-thèmes : la préparation au concours s'ils en ont suivi et dans quelles circonstances ainsi que le lieu de la formation, vecteur de l'élaboration d'une identité professionnelle. Le but de cette section est de savoir ce que pensent les CPE de leur formation.

La description et l'analyse de la pratique quotidienne, les conditions d'exercice et de travail constitueront la troisième section formée de cinq sous-thèmes : les différents tâches de la fonction au quotidien, les conditions d'exercice du métier, le travail en équipe, les conflits et les effets positifs et négatifs du métier.

Et enfin la quatrième section concerne la perception identitaire de la fonction et les sous-thèmes qui la constituent sont : la perception de la fonction par les CPE, la perception du CPE dans et à l'extérieur de l'établissement, le cadre légal et le contexte de la pratique et la perception de l'avenir du métier par les CPE.

5.2.1 Présentation de l'échantillon

L'échantillon est composé de 13 femmes et 17 hommes, les âges vont de 27 ans à 58 ans. Parmi eux, 14 sont mariés, 1 est pacsé, 3 vivent en concubinage, 3 sont divorcés, 6 sont célibataires et 2 sont séparés. La plupart sont titulaires, à l'exception de 3 contractuels. Leur niveau d'étude va de Bac + 2 à BAC+ 5. (Tableau 19)

Leur lieu d'exercice :

- 8 exercent dans le nord (Saint-Denis, La montagne, Sainte-Clotilde),
- 11 dans l'ouest (Le Port, La Possession, Saint-Paul, Saint-Gilles, La Saline),
- 4 dans l'est (Sainte-Marie, Saint-Benoît, Sainte-Rose)
- 7 dans le sud (Saint-Louis, Saint-Pierre, Saint-Joseph).

Leur ancienneté :

- 14 exercent cette fonction depuis moins de 9 ans ;
- 10 entre 10 et 19 ans ;
- 6 entre 20 et 31 ans

Tableau 19 - Profil de l'échantillon

Code	Situation familiale	Age	Sexe	Ancienneté	Statut*	Etablissement**	Zone	Origine***	Niveau d'étude	Date
E1	Con	31	F	4	T	CLG	Nord	MI/SE	Licences	1996
E2	Cél	32	F	4	T	CLG	Ouest	MI/SE	Maîtrise	1999
E3	Cél	38	H	8	C	CLG	Ouest	MI/SE	Maîtrise	-
E4	Cél	31	H	3	T	LP	Ouest	MI/SE	DEA	1999
E5	Con	41	H	11	T	CLG	Ouest	MI/SE	Licence	-
E6	Div	46	H	15	T	LPO	Nord	MI/SE	DESS	1990
E7	Div	38	F	9	T	CLG	Nord	SASU	Maîtrise	1993
E8	Div	35	F	2	C	CLG	Nord	Enseignant	Maîtrise	1994
E9	Mar	40	H	16	T	LP	Est	MI/SE	Maîtrise	1989
E10	Mar	58	H	31	T	CLG	Ouest	MI/SE	Maîtrise	1975
E11	Mar	39	H	11	T	LP	Ouest	CADRE	DESS	1992
E12	Mar	27	F	3	T	CLG	Nord	MI/SE	Maîtrise	2002
E13	Mar	47	F	2	T	CLG	Ouest	Enseignant	Licence	1983
E14	Cél	31	H	2	T	CLG	Ouest	AE	Maîtrise	1998
E15	Cél	30	H	1	C	LEGT	Nord	Enseignant	DEA	2002
E16	Sép	34	F	5	T	CLG	Nord	AE	DESS	1999
E17	Mar	46	F	17	T	LEGT	Nord	MI/SE	Maîtrise	1981
E18	Mar	36	F	15	T	LP	Est	MI/SE	DEA	1993
E19	Sép	40	H	15	T	LP	Sud	Animateur	Maîtrise	-
E20	Mar	52	H	20	T	CLG	Sud	Instituteur	Maîtrise	1985
E21	Cél	33	H	6	T	LP	Sud	MI/SE	Licence	1999
E22	Pac	56	H	30	T	LEGT	Sud	MI/SE	Maîtrise	1978
E23	Mar	41	F	15	T	LEGT	Sud	Etudiant	DEA	1993
E24	Mar	53	H	24	T	LP	Sud	MI/SE	Licence	-
E25	Mar	32	F	3	T	LP	Sud	MI/SE	Maîtrise	1997
E26	Mar	35	F	3	T	CLG	Ouest	Professeur	Maîtrise	1995
E27	Mar	53	H	25	T	CLG	Ouest	Etudiant	Certificat	1978
E28	Con	49	H	20	T	CLG	Est	Professeur	DUT	1981
E29	Mar	35	H	10	T	LPO	Est	MI/SE	DESS	2006
E30	Mar	38	H	11	T	CLG	Ouest	MI/SE	Licence	-

+ Con : concubinage ; Cél : célibataire ; Mar : marié ; Pac : pacsé ; sép : séparé. ;
** T : Titulaire ; C : Contractuel ;*
***CLG : Collège*
****MI/SE : MI : maître d'internat, SE : maître d'externat ; AE : Aide éducateur ; SASU : Secrétaire d'administration scolaire et universitaire*

5.2.2 Le projet professionnel

Si nous nous référons à BONVALOT (1986), un projet professionnel doit correspondre à quelque chose d'important pour la personne, car il nécessite une prise de risque, un investissement et des efforts. Le projet professionnel doit alimenter la réalisation de la personne, en articulation avec l'idée qu'elle se fait de la réalisation de sa vie (projet de vie). D'après les différents travaux élaborés autour du thème de la motivation, notamment celui de NUTTIN (1980), il ne peut y avoir de motivation sans projet et inversement. Il nous est apparu intéressant d'interroger les CPE sur les motifs à l'origine de leur engagement dans cetteprofession. Cette section concerne les motifs que les CPE présentent comme les raisons, qui ont guidé leur choix ainsi que les acteurs qui ont influencé leur engagement dans le métier.

5.2.2.1 Projet professionnel de départ

Le tableau 20 nous montre que la majorité des CPE avaient pour projet de devenir professeur. Seulement 2 CPE parmi les 30 que nous avons rencontrés avaient projeté de faire ce métier.

Tableau 20 – Projet de départ des CPE

Devenir professeur	E2, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15,E16, E17, E18, E20, E22, E25, E26,27, E29
N'avait pas de projet défini	E1, E4, E7, E19, E24,E30
Devenir CPE	E3, E21
Exercer un métier dans le privé	E11, E28
Préparer le concours grande Ecole	E23

Parmi les 30 CPE que nous avons rencontrés, 19 avaient pour projet de devenir professeur, 5 n'avaient pas de projet défini, 2 projetaient de travailler dans le secteur

privé, 2 projetaient déjà le métier de CPE et 1 visait les grandes écoles, mais tous avaient déjà eu un contact avec le métier.

La plupart d'entre eux préparaient le CAPES. Pour ces derniers, le concours de professorat semblait être la suite logique de leurs études universitaires. Mais au cours de la préparation du CAPES, ils se sont rendus compte que, ce n'était pas exactement le métier qu'ils recherchaient. C'est souvent suite à l'échec au concours ou tout simplement après avoir eu une expérience dans des établissements en tant que personnel de surveillance (MI/SE, Aide éducateur) qu'ils n'orientent vers le métier de CPE.

Nous avons constaté que leur passé professionnel en tant que personnel de surveillance a eu un impact considérable sur le choix professionnel. Ces CPE avaient déjà une idée du métier ce qui les a motivé à l'intégrer comme le souligne E10 CPE titulaire depuis 31 ans :

« Au départ je voulais être enseignant, ça c'est certain, je voulais être professeur de Lettres. J'ai eu l'occasion d'être maître auxiliaire. L'intérêt pour le concours de CPE, c'est que j'étais surveillant, j'ai passé le concours (...) ».

Avec ses 15 années d'expériences E6 aussi avait pour objectif au début de sa carrière d'être professeur :

« Moi, je suis issu des anciens surveillants, j'ai fait sept ans. Après, j'ai eu la possibilité à l'issue de ces sept années, d'enseigner en tant que maître auxiliaire. J'ai passé des concours, j'ai eu l'admissibilité de CAPES de sciences éco mais je n'ai pas réussi à l'oral car y avait pas mal de travail à côté. Pendant une année je me suis consacré au concours de CPE. J'ai réussi voilà, plus de 10 ans. »

E14 aussi, un jeune CPE qui entre activement dans sa troisième année d'exercice, a intégré la fonction après avoir eu un contact direct avec le métier :

« Mon projet de départ c'était de devenir professeur d'anglais ou professeur des écoles et c'est après en étant aide éducateur dans un collège que j'ai compris que être CPE c'était avoir une approche globale de l'élève et ce qui m'intéressait plus que le professeur avec ses élèves.»

La découverte de la fonction de CPE, a déclenché chez certains d'entres eux une motivation. Suite a cette immersion dans la vie scolaire, ils ont choisi de faire la préparation du concours à l'exemple de E12 la plus jeune de nos interviewés qui a été encouragée par son mari :

« Mon projet de départ était de passer le concours de professeur de Lettres car c'était une continuité par rapport à mon parcours universitaire. C'est ce qui me semblait le plus logique. Je suis allée à l'IUFM, j'ai préparé le CAPES de Lettres et plus je rentrai dans le vif du sujet, moins ça m'intéressait. Parallèlement, j'étais surveillante en collège pendant trois ans et j'ai côtoyé d'autres collègues surveillants. Un jour, mon mari me dit pourquoi tu n'essaierais pas ce concours et ça a été vraiment le hasard, enfin pour lui je correspondais au profil (…) ».

Pour un CPE en poste depuis 3 ans c'est sa fonction de surveillante qui l'a conduit au concours :

« Je me suis inscrite à la fac de Saint-Denis. J'aimais bien l'histoire géo. J'ai fait un cursus DEUG, licence, maîtrise d'histoire géo pour devenir prof. J'ai été surveillante. La licence terminée, je me suis intéressée au concours de CPE. Je me suis inscrite aussi au CAPES d'histoire géo, histoire d'avoir plus de chance mais celui de CPE c'est ce qui m'intéressait par-dessus tout » (E25).

Pour cette ancienne aide éducatrice :

« Au départ, mon projet, était de passer le CAPES d'histoire géographie, j'ai dû changer d'orientation, j'ai exercé en tant qu'emploi Jeune et j'ai été directement affectée à la vie scolaire. Durant ces années, j'ai pu examiner le fonctionnement de la vie scolaire et c'est là que je me suis intéressée au CPE» (E22)

Le fait d'avoir changé de projet en cours de cursus n'est pas seulement lié à leur fonction de surveillant, l'échec au CAPES est aussi un des facteurs de ce choix tel que l'évoque ce CPE en poste depuis 30 ans :

« j'ai d'abord été surveillant dans un collège pendant quelques années et j'ai préparé le CAPES de lettres quatre fois, j'étais en situation d'échec car le CAPES était difficile à l'époque et comme c'était inaccessible de préparer ce concours. Et le chef d'établissement m'avait dit pourquoi ne pas passer le concours de CPE car je suis fait pour ça, j'ai le profil. Je ne pouvais pas rester

surveillant une année de plus, J'ai rencontré des CPE sur le terrain, ce sont eux qui m'ont aidé pour ma préparation. L'écrit et l'oral se sont bien passés, et je suis devenu CPE. J'ai été ravi. Je sentais que c'était plus proche que ce que j'attendais par le CAPES ». (E22)

Pour certains d'entres eux, le fait d'avoir fait des vacations en tant que professeur a été le déclencheur, à l'exemple de ce CPE *:*

« Mon projet de départ de départ était de devenir professeur, j'ai exercé en tant que maître auxiliaire en histoire géographie pendant deux ans mais c'était des petits contrats de remplacement. On m'a proposé un remplacement en tant que documentaliste, un contrat de six mois. On m'a proposé un poste de conseiller d'éducation que j'appréciais pas du tout, j'étais surveillant avant mais j'avais jamais fait ça. Et c'est là qu'a débuté le cursus pour connaître un peu le métier. » (E1)

Pour certains, l'expérience de l'enseignement n'a pas été concluante, à l'exemple du témoignage qui suit :

*« J'ai fait des études d'anglais jusqu'à la maîtrise, j'ai préparé le CAPES et je me suis retrouvée à être maîtresse auxiliaire et quand je me suis retrouvée à enseigner j'aimais pas du tout. Le goût que j'avais pour l'anglais m'a amené à comprendre que je n'étais pas faite pour ça. J'ai envisagé, quelles étaient les autres possibilités, j'ai passé le concours de CPE, il y a 20 ans de cela, et je l'ai eu. Ce que je cherchais c'est un travail de contact où on pouvait atteindre une autre dimension que celle de la pédagogie. »(*E17)

Le cas de E26 est très intéressant, cette CPE en poste depuis 2005 est capésienne en histoire géographie, elle a passé le concours de CPE et ne regrette pas :

« J'ai fait des études de géographie. Comme tous les étudiants on passait les concours d'enseignement, j'ai passé le CAPES d'Histoire géographie, je l'ai eu. J'ai exercé pendant 7 ans. J'ai rencontré beaucoup de CPE car comme j'étais TZR j'étais loin d'où j'habitais. Quand j'avais des trous, je restais dans l'établissement, je traînais à droite à gauche j'allais voir les gens et c'est comme ça que j'ai rencontré le CPE. Car, au début, je ne savais pas c'était quoi un CPE, car à l'IUFM c'est très concentré sur la pédagogie, la théorie. Et en discutant avec les CPE ; je me suis intéressée au métier et comme je ne me plaisais pas en tant que prof, j'ai passé le concours et je ne regrette pas. »

Les témoignages nous montrent que les CPE qui n'avaient pas de projet professionnel et qui travaillaient dans les établissements, ont été pour la plupart encouragés par leur chef de service en l'occurrence les CPE ou leur chef d'établissement :

Un jeune qui travaille en lycée professionnel :

« Dans un premier temps, il n'y avait pas de projet clair, je me suis engagé dans une voie mais sans vraiment savoir où j'allais, j'ai fait mon cursus scolaire un peu comme tout le monde, au collège, au lycée. Je suis allé jusqu'au DEA de droit public. J'ai eu la chance d'avoir un poste de surveillant, dans les premières années de la fac. Et c'est là que les choses se sont précisées. Les CPE m'ont poussé à me présenter au concours de CPE. J'ai déposé ma demande à l'IUFM, mon projet s'est formé de cette façon, en fin de cursus scolaire. » (E4)

« C'est un peu compliqué, ça a été une démarche pas facile, donc construite. J'ai été surveillant pendant des années avec un collègue, un CPE chevronné avec qui j'avais d'excellents rapports, un relationnel intéressant avec les élèves, il savait diriger les choses et c'est en le voyant faire que je me suis intéressé à ce métier donc c'est lui qui m'a poussé. » (E24)

« Pour être tout à fait franc, il n'y avait pas vraiment de projet de conseiller d'éducation, ça a été le hasard des rencontres. Je me suis arrêté à la maîtrise sciences, j'étais animateur de quartier, quartier difficile. Un jour, j'ai été sollicité par un jeune, qui avait de gros soucis dans la vie quotidienne, il m'a demandé de voir si je ne pouvais pas régler son problème car il était exclu de l'école. CPE, je ne savais pas ce que c'était et pour cet élève j'ai discuté avec le CPE de l'école et il m'a conseillé, et, en même temps, j'ai découvert ce qu'était ce métier. Et en 1993 j'étais maître auxiliaire CPE. J'ai fait aussi un remplacement de prof d'éco, ce n'était pas très plaisant car d'abord j'ai fait de la garderie et ensuite je suis tombé dans une très mauvaise ambiance de professeurs. » E19

Seulement deux avaient projeté de faire ce métier à l'exemple de ce CPE en fonction, depuis 6 ans, c'est depuis le lycée qu'il a été attiré par la profession :

« J'ai rencontré les premiers CPE en collège. Je voulais d'abord être surveillant et ensuite CPE. C'est un rêve de lycéen que j'ai pu faire vivre. Je voulais aussi être prof d'espagnol et de français mais je me suis dit CPE c'est très bien, c'est plus intéressant ». E33

5.2.2.2 Les motifs du choix du métier

Le tableau 21 présente les motifs invoqués par les CPE comme étant à la base de leur entrée dans la profession.

Tableau 21 – Raisons qui ont amené les CPE à s'engager dans la profession :

Ancien fonction de MI/SE, Aide éducateur	E1, E2, E4, E6, E9, E10, E12, E14, E15, E16, E18, E19, E22, E24, E25, E29, E30
Après la rencontre avec des CPE	E7, E11, E13, E20, E21, E23, E26,
Ancien fonction de professeur et proposition d'auxiliaire	E5, E8, E27, E28
Le travail en contact avec l'éducatif	E3, E17

On constate que la majorité des sujets répondent que c'est la fonction qu'ils ont exercée antérieurement dans les établissements scolaires, qui les a incité à choisir ce métier (16 anciens personnels de surveillance et 4 anciens professeurs auxiliaires), pour 7 d'entre eux, c'est la rencontre avec des CPE qui ont favorisé leur orientation vers la profession, pour 2 autres c'est le contact avec le monde éducatif.

Quelques témoignages des CPE qui illustrent les raisons invoquées pour s'engager dans la profession :

► Ancienne fonction de surveillance

« *Parce que, bon, j'avais une certaine facilité à faire le métier de surveillant, j'avais ce côté-là, je me faisais obéir, j'avais une certaine aisance par rapport à d'autres, j'appréciais de travailler avec les jeunes comme je vous l'ai dit : les adolescents. J'avais ce côté pour cerner leur psychologie, leurs personnalité.*» (E1)

«Parce que je connaissais un petit peu, en étant surveillant, je voyais fonctionner le CPE, j'avais compris le truc, c'était intéressant. Et les CPE m'ont un peu poussé » (E4)

«C'est par hasard. J'ai décroché un poste de maître d'internat, où j'ai eu beaucoup de plaisir à entrer dans cette relation éducative. J'étais déjà un CPE en devenir, c'était logique quoi j'avais déjà trouvé une activité où je prenais plaisir.» (E9)

► Ancienne fonction de professeur et de vacataire

« J'ai eu aussi un poste de remplacement de prof d'espagnol donc je voyais les CPE, et cette autonomie qui m'attirait, cette richesse du métier.» (E21)

« Au début, ça me plaisait d'enseigner, mais je ne regrette pas d'avoir choisi CPE parce que le contact avec les élèves c'est différent. J'ai une place privilégiée avec les élèves et les enseignants. On est vraiment au carrefour. On est en contact avec plein de personnes. J'ai un contact humain très varié. » (E6)

« En fait, j'étais secrétaire dans un établissement scolaire mais après avoir été enseignante. Mais ce concours de secrétaire c'était un peu par hasard, je me suis présentée je l'ai eu et j'ai été nommée. J'ai choisi le métier de CPE car je voyais mes collègues travailler et que je trouvais intéressant plutôt que de repasser le CAPES. » (E13)

► Rencontre avec des CPE

« J'ai pu avoir une approche du CPE par une enquête que j'ai effectuée dans le cadre de mes études, de mon DEA en particulier. Par ce lien là, au niveau de la direction, on m'a dit d'aller voir le CPE. Pour moi, je me demandais, c'était quoi cet animal. Voilà, c'est comme ça que j'ai connu les CPE. En tant qu'élève, je n'avais jamais eu à faire au CPE. J'ai connu les premiers qui me parlaient de leur quotidien et ça m'a intéressé. De plus, de par mes enquêtes avec les enfants, je pouvais percevoir comment ces derniers voyaient leur CPE et j'étais de plus en plus intéressée. Alors, le DEA terminé, j'ai retenté l'école notariale, ça restait une motivation mais pas la première mais j'avais échoué à l'écrit et j'ai fait autre chose. » (E23)

« Je n'avais pas quand j'étais petite la vocation à devenir CPE. j'ai eu des parents enseignants qui sont devenus personnel de direction. J'ai travaillé un peu au conseil général en tant que contractuel et j'ai voulu passé le concours de CPE parce que j'avais rencontré un présentant de la fonction,qui m'avait impressionné par son dynamisme. J'ai eu un exemple parfait avec lui. Ca m'a ouvert les yeux et m'a donné envie de passer le concours. » (E7)

« *J'ai terminé mes études par un DESS de marketing, je voulais rentrer dans cette fonction. J'ai exercé plusieurs petits boulots : vendeurs chez Camaïeu et je suis rentré chez Auchan, je suis resté 2 ans. Pendant cette expérience, j'ai accueilli des jeunes en stage de réinsertion, j'ai voulu me réorienter sur la formation, je n'ai pas pu, et, parallèlement, j'avais des collègues dans*

l'éducation nationale, donc des CPE, je voulais sortir du financier et j'ai décidé de préparer le concours de CPE : Donc, suite à ma rencontre avec mes collègues CPE. Je voulais aider les jeunes à s'insérer. » (E11)

► Les anciennes fonctions socio-éducatives

« Je n'ai pas un projet de départ clair, je viens du monde éducatif. J'ai commencé à travailler dans les maisons de jeune et de la culture. A partir de là, je passe un DUT, enfin DEFA avant et j'ai passé un autre diplôme qui est un DUT carrière social. C'est un diplôme d'animation, et je me destinais à l'animation socio culturel. Le métier de CPE, je ne savais pas ce que c'était, je connaissais plus les surveillants généraux.» (E20)

5.2.2.3 Le Projet professionnel à venir

Tableau 22 – Projet à venir des CPE

Devenir chef d'établissement	E6, E7, E9, E11, E12, E18, E19, E21, E25, E26, E29
Pas de projet à venir	E2, E8, E13, E14, E17, E20, E22, E23, E24, E27
Autres : professeur des écoles, professeur d'histoire-géographie, changer de corps…	E4, E5, E1, E3, E10, E15, E16, E28
Formateur IUFM	E12
Inspecteur	E18

► Devenir Chef d'établissement

« Dans l'éducation nationale, j'y suis depuis 1984, en tant que CPE bientôt 15 ans et au niveau du travail je me tourne vers le concours de chef d'établissement que je suis en train de préparer. C'est la suite un peu logique de notre métier et essayer de voir autre chose, sur l'établissement, d'aborder un autre rôle. » (E6)

« Ben, le projet c'est de devenir chef d'établissement bon là je l'ai passé j'ai échoué à l'écrit mais à moyen terme mon projet c'est de devenir chef d'établissement » (E29)

« En ce moment, j'ai le sentiment, que, ayant fait de la vie scolaire dans chaque établissement, je commence à être séduit par le métier de chef d'établissement. » (E19)

« Ca fait que trois ans que je suis titulaire, c'est un métier passionnant. Je découvre ce qui se passe parce que j'ai fait trois établissements différents. Cette année c'est définitif. Je suis en lycée mais je pense faire ce métier une dizaine d'années pour pouvoir évaluer car le temps de mettre en place un projet de le voir se réaliser, ça prend du temps et ensuite je préparerai le concours de chef d'établissement. » (E25)

« Peut être chef d'établissement, plus tard je verrai, mais pour l'instant je n'ai pas suffisamment d'expérience en tant que CPE donc de vie scolaire. » (E26)

« J'ai été CPE 8 ans, là j'ai une opportunité d'être responsable de la formation de CPE à l'IUFM et j'ai aussi une casquette de chargé de mission et de coordination de la formation au 2nd degré à l'IUFM de Saint Denis. L'année prochaine, je vais être en lycée pro avec internat. Je pense y rester quelques années et ensuite passer le concours de chef d'établissement. C'est, on va dire une suite au métier de CPE. (E11)

► <u>Pas de projets dans l'immédiat</u>

« Je n'ai pas vraiment de projet pour l'avenir, en tout cas pas chef d'établissement, d'ailleurs j'ai une expérience de chef d'établissement, j'étais en Nouvelle Calédonie, j'y étais longtemps. Le système était tribal, dans lequel on a le droit coutumier, ce n'est pas le droit français. J'étais dans un petit lycée, le chef d'établissement avait le choix entre recruter un adjoint et recruter un CPE et il a recruté un CPE qui faisait fonction d'adjoint. J'ai donc fait fonction d'adjoint mais ça ne m'a pas plu, moi j'ai besoin du contact, de parler. Le boulot d'adjoint c'était très administratif, un peu de contact mais je l'avais déjà en tant que CPE alors il y avait des choses avec les profs qui n'étaient pas complètement sympas. Bon, je ne voulais pas gâcher ma vie à faire des comptages quoi hein, c'était une perte de temps. » (E20)

« J'ai eu la chance d'avoir été recruté en tant que formateur où je me suis investi depuis plus de 10 ans, où j'ai pu participer à des actions de présentation de la vie scolaire, de la démarche éducative auprès des jeunes professeurs stagiaires, des projets c'est-à-dire académiques, depuis 4 ans aussi, animateur du compte de pilotage du Conseil c'est-à-dire de la vie lycéenne, donc une multiplicité de ces palettes qui sont intéressantes. Parce qu'au quotidien je lutte contre cette paupérisation, du rôle et de la fonction, de l'image du CPE donc euh j'ai toujours beaucoup de plaisir à faire comprendre aux professeurs et aux collègues de ce qu'ils peuvent attendre de la vie scolaire sachant que la vie scolaire n'est pas le monopole des CPE, mais de tout le monde, et le CPE est quelque part privilégié au centre de cette vie scolaire puisque c'est sa mission, le bon déroulement mais euh, ce projet, ce rôle de formateur durant ces 10 dernières années a

largement concouru à enrichir une fonction qui est déjà d'une richesse inouïe. Le dilemme c'est qu'on n'a pas beaucoup d'évolution de carrière, le concours de chef ce n'est pas le même métier. Donc, là, c'est le dilemme comme tout à chacun de savoir quelle prérogative on va perdre, c'est essentiellement cette relation à l'élève qui est multiple, riche, variée mais surtout quotidienne puisque la matière même du CPE c'est l'élève, alors que, quand vous passez chef il y a l'ensemble du métier, il faut avoir les épaules pour ça, il faut une expérience, après une vingtaine d' années de carrière. Donc j'aurai aimé qu'il y ait quelque chose entre les deux. » (E9)

« J'ai le sentiment que cette profession m'apporte toujours autant, je n'ai pas encore fait le tour, ce qui pourrait se présenter comme autre possibilité, je n'envisage pas, car ça ne correspond pas à mon caractère. » (E17)

« C'est vrai que, CPE 30 ans, c'est un peu difficile étant donné le métier, car c'est vrai qu'on dit souvent qu'en terme d'action, de projet, un CPE n'est pas le même, d'un établissement à un autre. Je pense qu'avec le temps, on s'essouffle, personnellement, je pense que dans une quinzaine d'années, je le passerai, j'aurai « acquis» de l'expérience et j'aurai envie de passer à autre chose. » (E16)

► Formateur IUFM

« Je ne compte pas rester CPE, j'aimerai bien me tourner vers la formation, partager avec eux de l'expérience ou passer le concours de chef. » (E12)

► Inspecteur

« Le concours d'inspection, mais dans l'optique d'une promotion sociale. » (E18)

Le but de cette section était essentiellement de fournir une idée générale du cheminement vers le métier de CPE. De ces analyses, nous avons observé deux aspects qui émergent des témoignages ;

Tout d'abord, il semble que la plupart des CPE qui ont participé à cette étude ont adopté, sans l'avoir planifié, le projet de devenir CPE. Il est intéressant de noter que dans les propos de la majorité de nos répondants, leur expérience préalable a contribué à leur choix. Dans ce sens, la majorité mentionne, indirectement, la découverte du métier comme un élément ayant joué un rôle important dans leur cheminement professionnel, et ce en dépit de leur formation d'origine.

5.2.3 La formation

Nous avons vu, dans la section précédente, que le chemin qui mène au métier de CPE n'est pas toujours rectiligne et qu'il arrive qu'une expérience dans le domaine de l'éducation ou encore que le contact avec le milieu éducatif soit l'occasion de découvrir l'intérêt de cette profession. Nous verrons maintenant si les CPE ont suivi une préparation au concours, s'ils ont reçu une formation et si oui, ce qu'ils pensent de leur formation et comment ils conçoivent l'importance de la formation.

5.2.3.1 La préparation au concours

Le tableau 23 montre que parmi nos interviewés, la majorité (17) n'a pas suivi de préparation au concours. Certains ont suivi la préparation à l'IUFM (7) et d'autres au CNED (4) et 2 au CNED et l'IUFM en même temps.

Tableau 23 – Répartition des réponses relatives à la question sur la préparation au concours de CPE

Pas de préparation	E3, E5, E6, E8, E9, E10, E15, E16, E19, E20, E22, E23, E24, E27, E28, E29, E30
IUFM	E2, E11, E12, E18, E21, E25, E26
CNED	E1, E7, E14, E17
CNED + IUFM	E4, E13

5.2.3.2 Circonstances de la préparation du concours

Il importe d'observer qu'avant de s'engager dans la profession, la majorité des CPE avait une expérience significative dans le secondaire (tableau 24). seize CPE avaient déjà travaillé à la vie scolaire en tant que MI/SE ; Six avaient déjà une expérience dans l'enseignement. Cinq avaient une expérience dans le privé. Seulement trois étaient des étudiants.

Tableau 24 – Circonstances de la préparation au concours de CPE

MI/SE	E1, E2, E4, E6, E10, E12, E14, E16, E17, E18, E21, E22, E24, E25, E29, E30
Enseignant	E8, E13, E15, E20, E26, E28
Autres	E7, E19, E9, E3, E5
Etudiant à plein temps	E11, E27, E23

5.2.3.3 Lieu de la formation, vecteur de l'élaboration d'une identité

Dans l'ensemble, la plupart on suivi une formation comme le montre le tableau 25.

Tableau 25 – Lieu de la formation des CPE

IUFM	E1, E2, E4, E7, E11, E12, E13, E14, E16, E18, E21, E23, E25, E26, E29, E30
Stage de regroupement	E10, E17, E19, E20, E22, E24, E27
Aucune formation	E3, E5, E6, E8, E9, E15, E28

L'analyse de ce thème nous conduit à considérer trois types de conception entretenus par les CPE quant à l'importance de la formation. Pour quelques-uns, la formation apparaît comme quelque chose d'essentiel d'indispensable notamment parce que, selon eux, le cheminement est en soi une bonne préparation au métier de CPE. Pour d'autres, la formation est importante mais trop théorique. Et enfin, les équipes de formateurs sont citées par certains CPE comme ressource essentielle et indispensable.

La formation apparaît comme quelque chose d'essentiel et indispensable :

La formation permet de répondre en partie aux nécessités du métier, elle prépare à l'essentiel même s'il y a des manques, indique un CPE satisfait de sa formation :
« Comme toute formation il y a des manques. Après 6 ans de carrière je découvre des choses que je ne connais pas. Elle est riche même si elle ne prépare pas tout. Mais elle préparait à des choses essentielles, j'étais assez content.» E21.

Aussi pour un répondant, la formation semble être incontournable:
« Je pense que c'est très enrichissant, très cadré et qu'il faut absolument passer par là car avoir le concours et arriver sur le terrain c'est très difficile, même en sortant lauréate du concours.» E25.

Un autre CPE dit avoir trouvé ses « billes » pendant la formation. Il estime avoir reçu une bonne préparation :
« moi j'ai retrouvé mes billes, ma formation m'a convenu et répondait aux nécessités du métier de CPE, de la psycho, de la philo, de la dissertation de l'étude du dossier. Une prépa au concours sur 6 mois. La 1ère année c'était théorique et la 2ème année c'était plus de l'analyse de pratiques, des questionnements, des visites d'établissement.» E11

La formation est importante, mais trop théorique :

La dimension théorique de la formation des CPE est évoquée comme essentielle mais éloignée de la pratique du terrain. Un CPE souligne que :
« La formation forme à une pratique officielle, respecter les textes, après chaque établissement est différent et on ne peut pas calquer les situations. Autant c'est une formation indispensable en théorie mais le terrain l'est également. » E14

Certains CPE pensent que la formation doit être plus axée sur le terrain à l'exemple d'une CPE en poste depuis trois ans :
« Je pense, qu'elle est bien, elle demande à être améliorée, elle m'a appris à cerner de façon assez théorique […] mais je pense qu'elle est un petit peu éloignée de la pratique du CPE au

quotidien. […] Je pense que cette formation doit être plus centrée, axée sur le terrain parce que il faut qu'on apprend sur le terrain tout simplement.» (E1)

De même avec ses sept années d'expériences, une CPE apporte une critique sévère sur la formation à l'IUFM, elle met en avant les échanges d'expériences en regroupement entre stagiaires:

« La formation à l'IUFM, je suis extrêmement sévère là-dessus, y avait beaucoup trop de théories […]. Ce que je retiens c'est ces regroupements un jour de la semaine, c'était des moments très importants d'échange. Ce qui était important aussi c'était le temps passé dans l'établissement.» (E7)

Un CPE suggère qu'il faut un travail personnel pour compléter sa formation professionnelle car ce dernier estime que la formation n'est pas suffisante :

« La formation est intéressante, large mais il faut savoir pourquoi on veut faire ce métier. Les cours étaient théoriques et professionnels. La théorie c'était avec les livres, les auteurs […] Le côté professionnel : on nous mettait face à des situations réelles et il faut savoir réagir. Simplement je pense que ce n'est pas suffisant de s'arrêter à l'IUFM, il faut du travail personnel. » (E12).

<u>Les équipes de formateurs, ressource essentielle indispensable :</u>

Les équipes de formateurs se composent de CPE. La tâche du formateur peut alors paraître de grande envergure. L'expérience des formateurs est vue comme un facteur qui contribue à l'amélioration de la qualité de la formation. Il est avancé par l'un des répondants que les formateurs répondaient à leurs attentes:

« Nous, on a eu de la chance de tomber sur des gens très bien, je pense qu'il y a aussi tout un cadre qui fait que ça se passe bien. Les formateurs répondaient à nos attentes en tant que stagiaires. (E13).

Certains mettent l'accent sur les compétences des formateurs :

« On a eu des groupements de CPE, avec des formateurs très compétents. »(E20).

Cependant, un CPE laisse entendre que la complémentarité entre les formateurs classiques et les formateurs professionnels est nécessaire pour la formation :
« La formation dans l'ensemble ça allait, à l'époque il y avait des professeurs classiques, il y avait aussi les professionnels de terrain donc il y avait ce double aspect, qui disait voilà la réalité c'est quoi et de l'autre côté ceux qui disaient voilà ce dont vous avez besoin pour aller au concours en terme de connaissance, de forme. » (E4)

Aussi, en même temps qu'ils favorisent l'élaboration de connaissances nouvelles auprès des formés, les formateurs doivent faciliter les repérages, qui vont permettre au CPE de se forger une identité professionnelle. Comme le témoigne un répondant :
« J'ai eu la chance d'avoir une très bonne équipe de formateurs et de gens de terrain, c'était riche. […] La formation était complète : théorique, études de cas, pratique sur le terrain avec beaucoup d'investissement. Dans ma quête d'identité professionnelle, ça a énormément joué, parce que si je n'avais pas eu cette formation je ne pense pas que je pouvais concevoir mon métier sur le terrain comme je le fais actuellement. »(E18)

Avant de faire état de l'importance que les participants de cette recherche accordent à la formation, rappelons que Doise (1990) à travers l'identité interindividuelle et Dubar (1991) à propos de l'identité pour autrui insistent sur l'importance de la reconnaissance et de la valorisation sociale du métier pour la construction des processus identitaires liés à la profession. La reconnaissance et la valorisation sociale prennent appui sur l'identification d'un corps de savoirs propre à un métier. Ainsi, le suivi d'une formation précise et la reconnaissance d'une fonction dans une équipe de travail participeraient à la construction de l'identité professionnelle des CPE, qui comme l'avance Blin (1997) se développe grâce aux activités professionnelles qui mobilisent des savoirs et des compétences identifiés comme spécifiques.

Formés, plus ou moins bien ou non formés, l'ensemble des personnes interrogées ont intégré leur fonction avec des outils divers, avec ce qu'ils ont appris sur le tas ou essaient de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. La plupart constate le décalage

entre le discours théorique entendu dans les centres de formation et la réalité du terrain.

Pour clore cette thématique, nous allons souligner quelques constats qui se dégagent des données analysées précédemment :
Tout d'abord, à lire les extraits que nous avons cités, nous pouvons constater la variété de discours concernant la place et l'importance que nos répondants accordent à la formation professionnelle. Deux tendances générales se dégagent :

La première se manifeste par une reconnaissance à l'égard de l'importance d'une formation qui aiderait les CPE à s'acquitter au mieux de leur mission. Pour ces CPE, la formation est importante pour l'efficacité de la pratique du métier.

Dans une deuxième tendance, en marge du désir d'acquérir une formation axée sur le terrain, se profile de façon explicite une conception de l'apprentissage sur le tas. Selon ces répondants, la formation est en soi une préparation indispensable au métier de CPE.

5.2.4 Pratique du métier au quotidien

Dans la section précédente nous avons abordé la formation des CPE. Nous verrons, maintenant qu'ils occupent le poste, comment les CPE déterminent les contours de leur statut, leur mission, leur domaine d'activité, pour que chaque acteur de la communauté éducative et partenaire s'imprègne facilement. Cette section est consacrée à la pratique professionnelle.
Toujours en conformité avec l'orientation méthodologique de notre recherche, nous avons voulu mettre en évidence les éléments significatifs se rapportant aux conditions de la pratique professionnelle : conditions matérielles, le travail d'équipe, la relation avec les collègues et l'équipe de direction, la gestion de la vie scolaire et les tâches quotidiennes. Mais aussi, les éventuels conflits et les effets positifs / négatifs de l'exercice du métier.

Ces analyses, vont nous permettre de comprendre comment les CPE cernent les contours de leur fonction, comment ils mesurent la diversité de ses champs d'intervention, leurs difficultés et leurs actions au quotidien, mais aussi comment ils donnent du sens à leur posture et se positionnent au sein de l'équipe éducative.

5.2.4.1 Les différentes tâches au quotidien

Comme nous l'avons déjà évoqué dans notre cadre théorique, le métier de CPE s'est construit autour de la vie scolaire et à partir d'une perspective éducative comme le souligne le décret de 1982, qui reste aujourd'hui encore un texte de référence. Les CPE qui ont participé à cette étude soulignent qu'en général, leur tâche comporte trois éléments directement référés à ce décret:

« […] notre texte de référence de 1982 nous impose entre guillemets de travailler autour de trois axes principaux, le premier axe c'est le fonctionnement de l'établissement, on a en charge la responsabilité de l'assiduité et de la ponctualité et à côté de çà on est chef de service des surveillants d'assistant d'éducation, ils sont là pour assurer la sécurité des élèves pendant qu'ils ne sont pas en cours. Le deuxième axe, c'est qu'on essaie de collaborer avec le personnel enseignant pour faire en sorte que les gamins réussissent à se trouver un projet personnel, à ce qu'ils aient un projet d'orientation. Un troisième axe, c'est l'animation, on a en charge la formation des délégués, la citoyenneté et le foyer socio éducatif, pour faire en sorte qu'il y a un peu de vie au sein d'un établissement. » (E1)

Comme nous montre le tableau 24, la majorité de nos répondants ont préféré souligner davantage les deux premiers volets du décret 82, c'est-à-dire le fonctionnement de l'établissement et la collaboration avec les équipes enseignantes et les intervenants. La mission d'animation semble s'être affaiblie :

« […] je fais du contrôle, collaboration avec les enseignants, de l'animation si j'ai le temps, si l'ensemble de tout le reste me permet de dégager du temps. Ce que je fais, je le fais par rapport à cette circulaire de 82 avec les deux champs d'intervention : assiduité, ponctualité, sécurité des élèves, management des surveillants et ensuite 2ème partie, la collaboration avec les enseignants, les parents des élèves, gestion du temps libre des élèves. » E18

Les charges de travail exigeantes et la difficulté d'équilibrer les trois priorités apparaissent, dans le discours de certains, comme une forme de plainte reliée au sentiment du manque de temps :

« C'est complexe et pas complexe à la fois, complexe parce que on est la pierre angulaire de l'établissement, nous sommes obligés de tout voir, d'avoir l'œil partout et je n'aime pas le rôle que l'on fait jouer au CPE dans les instances officielles, c'est à dire de surveillant général, c'est à dire celui qui donne des colles, qui punit. Dans le corps professoral, ils ont le sentiment que le CPE est là pour punir, d'ailleurs ils ne s'en privent pas lorsqu'ils ont un problème de discipline. C'est rare qu'un prof ait recours à nous dans une autre optique, mon rôle est un rôle d'écoute, de conscientisation c'est important, de compréhension. J'ai le sentiment que la faille de l'éducation vient du fait qu'il n'y a plus alors qu'il y avait il y a 20 ans, de la conscience dans l'acte éducatif et j'ai le sentiment que ça n'existe plus et c'est l'un des gros problèmes du système éducatif. Des fois j'ai un peu mal à moi-même car je me dis que lorsque je vois ce qui se passe autour de nous, qu'est ce qui va se passer dans les années futures ? Si on n'arrive pas à être cohérent avec nous même et ce défaut de cohérence va être urgent. Par ailleurs, on doit gérer les absences, c'est très prenant, on n'a plus le temps de faire autre chose car le travail quotidien nous tombe dessus et ça, ça devient dur. Essayer de faire ce qu'on nous demande de faire le mieux possible devient difficile car lorsqu'on nous donne du travail, on essaie de faire le mieux que possible et il arrive un moment où on n'arrive pas à faire bien car on est constamment appelé à traiter des tâches différentes. Ma grosse difficulté c'est cela. » E24

Tableau 26 – les différentes tâches de la pratique quotidienne des CPE

Fonctionnement de l'établissement	
Gérer les absences	E1, E3, E5, E6, E7, E11, E15, E16, E17, E18, E21, E23, E24, E25, E27, E29, E30
Gérer le personnel de la vie scolaire	E1, E2, E5, E6, E8, E11, E16, E18, E23, E26, E27, E27
Gérer la surveillance, les urgences, tensions, conflits ou violences, la sécurité	E2, E6, E9, E14, E16, E18, E2, E24, E27, E28, E29, E30
Suivi individuel d'élève, rencontre avec les parents	E3, E4, E11, E12, E15, E16, E17, E18, E21, E26

Accueillir les élèves	E1, E3, E4, E8, E9, E11, E16, E20, E26, E29
Travail administratif	E6, E8, E15, E16, E22
Collaboration avec l'équipe éducative	
Les enseignants	E2, E5, E6, E11, E12, E13, E16, E17, E18, E22, E26, E27
Les assistantes sociales, les COPSY, les infirmières	E5, E6, E10, E12, E15, E17, E22, E28
La direction	E6, E16
L'animation	
Clubs, formation de délégués…	E2, E11, E18, E21, E28

Le fonctionnement de l'établissement :la gestion disciplinaire :

Une grande partie du temps de travail des CPE revient au fonctionnement de l'établissement. Ils passent beaucoup plus de temps à la mise en perspective des missions de contrôle disciplinaire et de maintien de l'ordre dans les établissements scolaires. Les CPE s'attachent en priorité au suivi scolaire à la gestion des absences :

« Je dirai, de toute façon, l'incontournable c'est le suivi de l'obligation scolaire, les absences, les retards c'est l'obligation légale qu'on ne peut pas déroger… » (E23)

« […] le matin important : l'accueil des élèves, présence au portail, les élèves ont besoin, sont demandeurs d'une certaine discipline, c'est KANT, ROUSSEAU, ensuite la mise en rang qui est importante, c'est ce qu'on appelle dans le jargon, ça permet au prof de prendre sa classe dans le calme et de l'instituer dans sa classe. Ensuite je vais à mon bureau et le quotidien c'est de gérer les retards, les absences en collaboration avec les élèves. Dans la journée c'est la gestion des absences. On se constitue selon les semaines une typologie des absences, une remédiation avec les personnes adéquates. C'est un métier pléthorique. » « On a des convocations de parents, des élèves. Notre bureau est sans cesse occupé soit par des profs, des parents, élèves. » (E3)

Le fonctionnement de l'établissement :la gestion disciplinaire :

La professionnalité des CPE se déploie peu dans l'animation socio-éducative ou dans l'éducation à la citoyenneté et de ce fait, une partie importante de celle-ci est consacrée à la régularisation des déviances scolaires. La mission éducative tend à se recentrer sur le volet disciplinaire, les CPE consacrent du temps à la gestion des conflits et des incivilités :

« Le CPE a des tâches qu'il doit faire tous les jours, suite à cela se greffent les imprévus : les exclus de cours, les bagarres, quand on arrive on a un agenda, des tâches définies mais il y a des imprévus. Les imprévus rentrent dans nos missions mais il faut savoir prendre du recul face à ça. » (E14)

« […] On nous prend les CPE pour les spécialistes du contrôle d'absentéisme et le Zorro de service, c'est-à-dire on est chargé de faire appliquer la discipline, certes on a à faire appliquer la discipline mais ce n'est pas toujours du ressort du CPE […] (E10)

« […] la 3ème responsabilité c'est de faire en sorte, de pouvoir régler tous les conflits, problèmes que se posent les élèves et souvent les élèves et les profs. On a à assurer la gestion des élèves hors cours, les permanences, on doit aussi savoir en quoi on peut aider les élèves à mettre en place un projet à l'intérieur de l'établissement et on a un rôle de faire en sorte qu'on puisse mettre en place un réseau, à travers les délégués de classe pour faire en sorte qu'on puisse recevoir des infos par rapport aux élèves et aussi faire transmettre les infos car la vie scolaire est aussi le lieu où on est chargé de faire passer un certain nombre d'informations, du CPE, gestionnaire etc. » (E28)

La collaboration avec le personnel enseignant :

Les CPE évoluent au sein d'un espace organisé et marqué par l'intervention de différentes catégories de personnel : des enseignants bien sûr mais aussi, le cas échéant, une assistante sociale, une infirmière, un conseiller d'orientation (COPSY), du personnel administratif (intendant, secrétaire, agent d'accueil…) et technique (techniciens et ouvriers d'entretien et d'accueil) :

« […] il y a la gestion du personnel, le travail en équipe avec l'administration et tout le personnel de l'établissement. On est donc au milieu. On est au carrefour, tout le monde nous connaît et on connaît tout le monde. » (E6)

« Une fonction d'aide aux élèves d'abord au travers des absences, trouver pourquoi l'élève n'est pas là et l'orienter si possible on a aussi un travail auprès de la COPSY qui est très important. On a aussi un rôle de communication auprès de la direction. » (E7)

« Je gère ma vie scolaire et la vie scolaire, je suis un satellite, un carrefour, un lien entre les profs, les parents, infirmières etc. Je suis un lien d'organisation. » (E12)

« […] on travaille beaucoup en collaboration avec les infirmières et les assistantes sociales » (E15)

« Ce que je fais dans cet établissement, c'est beaucoup de choses, je m'occupe du suivi des absences, des relations avec les élèves, des relations avec les équipes pédagogiques, je suis en contact avec les familles, les infirmières, assistantes […] » (E17)

« Alors c'est une pratique quotidienne, à la fois du travail administratif, pédagogique, contact avec les autres personnels, du travail aussi avec les autres partenaires. »(E22)

L'animation éducative :

L'une des responsabilités des CPE mentionnées dans le décret 82 est de favoriser l'animation éducative et la vie des foyers socio-éducatif. Mais cette mission semble être affaiblie depuis :

« […] en terme d'animation je m'intéresse un peu moins, mais je suis très impliquée dans ce qui est orientation des élèves, la préparation de toute cette perspective.» (E17)

« […] L'animation est en stand-by ici, avant il y avait de l'animation mais maintenant ça n'existe plus parce que les personnes ont changé au fil du temps, les chefs d'établissements s'intéressaient plus ou moins, et là le dernier ne voit pas d'utilité.» (E7)

Les emplois du temps pour la gestion et le contrôle des absences prennent une place importante et le temps d'animation se resserre :

« […] On a aussi l'animation socio éducative, c'est les projets socio culturels, pédagogiques, c'est vrai que c'est très varié. C'est vrai que la gestion et contrôle des absences et leur sécurité c'est une priorité. Après en fonction des disponibilités de chacun, on se tourne vers un ou plusieurs champs spécifiques. » (E16)

Les CPE ont en charge l'organisation des élections et la formation des délégués pour les préparer à leur futur rôle au sein des instances représentatives (conseil de classe, conseil d'administration) :

« […] Le gros du boulot ça va être le suivi des cas éventuels, des rencontres d'élèves, de parents, avec les enseignants si nécessaires, de la mise en place d'activités : formation des délégués etc… »(E11)

« Moi euh, une de mes missions, c'est d'accompagner les projets interdisciplinaires, ça m'intéresse et j'estime qu'on est aussi enseignant et donc il y a des heures de vie classe et j'interviens notamment en début d'année, dans l'apprentissage des règles et dans l'information sur le rôle des délégués. » (E28)

L'essentiel des tâches quotidiennes en trois mots :

Nous avons demandé aux CPE de résumer en trois mots l'essentiel de leur tâche quotidienne. Le tableau 27 montre d'emblée que l'essentiel des tâches des CPE tourne autour du fonctionnement de l'établissement.

Tableau 27 – L'essentiel des tâches quotidiennes en trois mots

Accueil, contrôle, sécurité, présence, Disponibilité	E4, E8, E9, E13, E15, E16, E17, E18, E20, E23, E27, E29
Etre à l'écoute, Faire du social	E4, E5, E6, E8, E11, E20, E23, E25, E29, E30
Gestion du quotidien, des absences, suivi des élèves, des retards, des permanences	E1, E3, E7, E10, E11, E13, E16, E26
Gérer les imprévus, régler les problèmes, les conflits, faire de la médiation, urgence	E1, E13, E22, E25, E26, E28
Organiser, gérer l'équipe des surveillants, travail administratif	E7, E11, E12, E14, E25, E26, E15
Encadrer, s'occuper, aider les élèves	E6, E7, E8, E14, E27

Eduquer	E2, E4, E9, E10, E14
Dialoguer	E23, E24, E29
Collaborer	E1, E14, E18
Informer	E27, E28
Animer	E3, E18

Il est important de noter ici que les CPE ont eu un moment de silence avant de répondre à cette question à l'exemple de ce CPE :

*« Euh, c'est vaste… comme je l'ai déjà dit le quotidien c'est différent il y a une espèce de paradoxe là dedans, on a des imprévus, des nouveautés. »*E22

Les tâches de gestion, de contrôle et d'organisation nous sont présentées la plupart du temps comme essentielles. Les exemples qui sont donnés, le plus fréquemment, nous conduisent à l'énumération suivante par ordre d'intérêt : Il s'agit ici d'une tendance globale.

- La gestion du quotidien : l'accueil, le suivi, les absences, les retards, encadrer, s'occuper, aider les élèves, être à l'écoute, faire du social,
- La gestion des problèmes : conflits, imprévus, faire de la médiation, urgence,
- La gestion d'équipe: organisation du service, gestion de l'équipe des surveillants,

Le temps consacré au suivi de l'absentéisme est l'une des tâches primordiales de la fonction du CPE, c'est d'ailleurs ce que souligne ce CPE :

« Suivi des élèves, des problèmes, de l'absentéisme, le rôle du CPE est primordial car il connaît l'élève. C'est la mémoire des cohortes, le CPE c'est celui qui met de l'huile dans les rouages, il essaie de faire en sorte que tout le monde se sente bien » E7

L'approche éducative se réduit souvent à un rappel à la règle, à la gestion des imprévus, à donner un cadre de référence commun du vivre ensemble. Le maintien de l'ordre au sein des établissements va primer:

*« Gérer le quotidien, les imprévus ; réprimander les manquements au règlement intérieur ; médiation dans le cadre de petits conflits mais c'est ce qui vient le plus quotidiennement. Après il y la communication, le relationnel, la présence, la dissuasion, être un modèle, agencer, collaborer, exécuter les ordres du chef. »*E1

*« La gestion des imprévus, cette aptitude à gérer ça, c'est jamais programmer à l'avancer, sauf le fil conducteur de notre journée quotidienne. »*E13

Il s'agit d'intervenir pour prévenir, apaiser, réguler les tensions, conflits ou violences qui se manifestent au quotidien.

Les CPE exercent une activité de gestion d'équipe de Vie scolaire. Ils organisent et régulent le travail des surveillants en déléguant certaines tâches:

*« Encadrement, travail d'équipe et éducation dans le sens où on est amené à rencontrer tous les jours des élèves en difficulté. Mais il y a aussi organisation et encadrement à ne pas écarter. »*E14 *;*

En résumé, les tâches quotidiennes sont routinières, répétitives et usantes. Les CPE essaient de s'en dégager pour se libérer du temps, être dans un travail moins contraignant et plus porté sur la réflexion. Ils n'échappent pas pour autant totalement à la pression quotidienne et l'émiettement des tâches au sein de leur propre activité. Le souci des CPE est de faire respecter les règles de vie collective, comme celle de l'obligation de présence aux cours. Le principe de présence et d'assiduité aux cours est une norme qui s'impose à tous. Les CPE ne la discutent pas fondamentalement même s'ils sont bien placés pour savoir que les absences sont parfois des comportements défensifs, symptômes de difficultés personnelles ou sociales plutôt que des refus purs et simples d'aller à l'école.

5.2.4.2 Les conditions de la pratique au quotidien

Les conditions d'exercice du métier de CPE sont sensiblement, voire substantiellement différentes selon le type d'établissement, rappelons que parmi nos répondants certains professionnels œuvrent dans les collèges et d'autres dans les lycées. Les réponses recueillies (résumé dans le tableau 28) montrent que les CPE interrogés travaillent dans des conditions très diverses d'un établissement à l'autre. Globalement, une majorité travaille dans de bonnes conditions :

« Ce collège a 10 ans, je suis arrivé à la 4ème année, à la création du 2ème poste de CPE. On a 818 élèves avec une grosse baisse, un collège semi urbain, une population qui à l'origine était agricole avec les plantations d'ananas, il a maintenant beaucoup plus de résidences principales et secondaires, […]« J'ai un petit bureau à moi, y a un plus grand bureau vie scolaire qu'on va essayer de cloisonner, mais des conditions relativement bonnes, on a des postes informatiques pour pouvoir faire les saisies informatiques, le nombre de surveillants est conforme à la norme. Y a des années où on n'avait plus de personnel ça dépend d'années en années. » E7

Tableau 28 – Condition de travail des CPE

Bonne condition : matérielle, environnementale, relationnelle, public agréable	E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E12, E13, E15, E17, E18, E20, E22, E23, E25, E29, E30
Condition difficile : matérielle, relationnelle, public	E1, E4, E10, E11, E14, E16, E21, E24, E26, E27, E28,

Les conditions humaines et matérielles semblent être des éléments fondamentaux de l'exercice du métier :

« Moi je suis au collège Jean Albany de 905 élèves, il y a une CPE qui est là depuis 8 ans, au niveau des conditions matérielles on avait un bureau pour deux, une ligne téléphonique pour 2, ce n'était pas des conditions agréables. » E14

« Quand j'ai vu les conditions, le fonctionnement je me suis dit ça ne va pas fonctionner, mais finalement au bout de 4 ans ça a marché. En termes de vie scolaire ça se passe très bien. L'inconvénient c'est qu'on est les uns sur les autres, car dès que nous voulons mettre un projet en place, ce n'est pas possible, on n'a pas de salle disponible.»E16

« On travaille dans de bonnes conditions, matériels convenables, c'est vrai que le collège a plus de 30 ans. Quelques fois on est obligé de crier pour avoir du matériel mais sans grande importance ». E5

« Conditions matérielles on est relativement privilégié parce qu'on a des bureaux individuels, même au niveau informatique et au niveau locaux on n'a pas à se plaindre. On est 3, on a un internat. On se voit très peu dans la semaine entre CPE, chacun prend le relais dans la semaine. (…) Au niveau des locaux ça va. »

Pour certain CPE elle permet d'améliorer la vie dans les établissements scolaires :

«[…] La vie scolaire est incontournable, c'est un gros moyen de régulation, d'organisation et de gestion de ces tensions. Donc si on ne lui donne pas les moyens, la vie scolaire ne peut pas fonctionner. C'est comme le réseau, si le chef ne donne pas l'ordinateur, on ne peut pas éditer de liste de classe. Donc sans se fâcher on réussit à montrer la justification des besoins qu'on a et après on ne cesse d'améliorer. Ici en 4 ans le proviseur a amélioré de façon considérable avec le CPE l'internat, la vie scolaire, le foyer, beaucoup de choses progressent et on va dans le sens de l'amélioration de la vie du collège. » E9

Dans certains établissements le nombre de postes de surveillants et d'assistant d'éducation sont insuffisamment pourvus :

« C'est un établissement qui date de 1982, les préfabriqués ont été construits pour 4 ans et 20 ans après ils sont toujours là, mais c'est affolant il tombe en ruine. Il a une SEGPA avec 1000 élèves avec 900 demi-pensionnaires et 900 transportés, c'est énorme aussi, on n'a pas suffisamment de moyens humains, surveillants et assistants d'éducation mais après c'est vrai qu'ils attribuent tout ça en fonction des catégories socioprofessionnelles. En moyenne on a 5, 6 surveillants par jour. Mais ça n'arrange pas grand-chose. »E26

Le matériel informatique semble être incontournable pour la gestion des suivis d'élèves car le recensement des absences a évolué. Le développement d'une gestion informatisée a globalement amélioré l'organisation du travail et le suivi des élèves, même si les outils ne sont pas toujours aussi conviviaux et souples dans leur utilisation que le souhaiteraient les CPE. Cela permet une amélioration de leurs conditions de travail et facilite le travail d'analyse des données :

« On arrive dans certains établissements où il y a un manque de moyens criants. J'ai connu un établissement où il n'y avait qu'un ordinateur qui fonctionnait, ça c'est une aberration. Le CPE a besoin de son ordinateur car son travail n'est pas le même que celui du surveillant, qui traite de tout autre chose, pour gérer les absences. Mais ailleurs c'est l'autre extrême, ici par exemple on a chacun son bureau, on le partage pas. Maintenant ce collège est placé en ZEP, donc les moyens sont doubles par rapport à un établissement normal. E3

La qualité des conditions de travail varie d'un établissement à un autre. Il dépend de la taille de l'établissement, du nombre de CPE au bureau de la Vie Scolaire, des caractéristiques socio-économiques, de la population accueillie ou encore de la politique du chef d'établissement :

« Ca c'est variable d'un établissement à un autre. […] C'est un lycée polyvalent, on a à la fois des sections classiques, des séries techno et tout un pan professionnel un peu difficile car à la fois c'est des élèves socialement défavorisés, on a des BEP difficiles à gérer, donc on n'a différentes populations. C'est un établissement où il faut s'adapter, ça fait une richesse car il faut jongler et c'est une richesse parce que le mode d'entretien n'est pas le même entre ces élèves de terminale S, L, ES et les élèves de BEP. » E6

Pour certains, la taille de l'établissement qui recouvre à la fois des dimensions de surface et d'effectif peut-être une difficulté :

« Le lycée Lepervanche est un établissement à 1200 élèves, 59 divisions, du CAP au BAC PRO, il y a de tout métier du secrétariat, mécanique… on forme sur plusieurs domaines, en tant que CPE il faut comprendre toutes les branches mais c'est aussi une richesse. Au niveau de la vie scolaire, ce sont des gens qui s'investissent. Il y a souvent un renouvellement du personnel tous les ans. Et là ce n'est pas facile parce qu'on a trois Vies scolaires et il faut fonctionner ensemble. La grandeur de l'établissement peut être une difficulté. E4

La relation à nouer avec le chef d'établissement est indispensable pour l'organisation et le fonctionnement de l'établissement. Selon sa façon de voir, le rôle des CPE peut parfaitement intégrer le jeu de la démarche éducative ou bien au contraire se mettre en porte-à-faux:

« On travaille sous l'autorité d'un chef qu'on ne choisit pas, c'est ce que je regrette, d'ailleurs il y a autant de conceptions de CPE que de chefs d'établissement, certains considèrent que les CPE sont des larbins de service qui s'occupe de n'importe quoi, ex les cars, les inscriptions des élèves, on s'aperçoit que quand on arrive dans un établissement il y a des pratiques qui existent et qui ne sont pas dans la légalité mais bon euh on tombe dessus et c'est dur d'en sortir. Et là l'équipe vie scolaire qui travaille avec le CPE est importante, le fonctionnement avec la confiance, les personnalités, c'est le nœud quoi, un CPE sans vie scolaire n'est rien.
Le chef a soit la possibilité de vous laisser le champ libre ou alors il contrôle tout, et là en fin de carrière c'est ce qui se passe. Il veut tout imposer, alors qu'on devrait avoir l'autonomie. » E10

En résumé, pour mener sa mission au sein d'un collège ou d'un lycée, le CPE ne peut pas à l'évidence travailler dans des conditions matérielles et humaines rudimentaires. Les CPE considèrent que les moyens mis en œuvre pour améliorer la qualité de leurs conditions de travail est incontournable pour leur positionnement dans l'établissement ainsi que leurfonctionnement.

5.2.4.3 Le travail en équipe au quotidien

Pour affirmer et valoriser une démarche éducative au sein de l'établissement, le CPE ne peut agir seul ou compter seulement sur les ressources des personnels rattachés à la vie scolaire. Il doit travailler avec les autres personnels de son établissement, donc construire et entretenir en permanence des relations de travail avec eux. Vis-à-vis des enseignants, des assistantes sociales, des infirmières et des COPSY, les CPE aspirent avant tout à être des partenaires. Nous nous sommes intéressés aux relations des CPE avec les enseignants, les assistantes sociales, les infirmières et les COPSY. Les rapports entre CPE sont certes importants pour la conduite au quotidien de l'activité mais apparaissent plutôt comme une condition d'exercice que comme composante à part entière de cette activité. Les relations avec les divers personnels ouvriers, techniques et administratifs sont mises de côté car elles ne sont pas centrales dans la construction du processus éducatif. Quant aux relations avec les multiples professionnels externes, si elles ressortent bien du registre éducatif pour leur part, elles tendent à être moins développées ou moins fréquentes.

Les analyses montrent que le travail en équipe avec les personnels précités consiste, tout d'abord, à agir en complémentarité. Auprès des enseignants, des assistantes sociales, des infirmières et des COPSY, les CPE entendent porter, faire reconnaître et mettre à disposition une spécificité dans le domaine éducatif.

Même si dans l'ensemble il existe une bonne ambiance avec les partenaires éducatifs, le travail en équipe ne renvoie pas automatiquement à une complémentarité. Il apparaît au contraire difficile à décloisonner les frontières. En effet, les CPE éprouvent quelques difficultés à travailler en équipe et particulièrement avec les enseignants. Les raisons sont résumées et évoquées dans le tableau 29.

Après l'analyse des discours, nous pouvons constater que même si les CPE agissent aux côtés de l'équipe éducative dans une bonne ambiance pour la réussite de tous les élèves, la difficulté première est de trouver une cohérence éducative pour impliquer les acteurs de la communauté éducative :

« Ce n'est pas facile, c'est l'objectif à atteindre bien sur. Il faut concilier tout le monde mais ce n'est pas facile car les personnalités sont différentes. Chacun reste campé sur ses positions. On pense que c'est facile avant d'arriver dans la situation. Le consensus est important. »E4

Tableau 29– Tendances des réponses relatives au questionnement sur le travail en équipe

il faut propulser, aller vers les profs, concilier, trouver des consensus, communiquer	E1, E2, E4, E6, E8, E9, E10, E11, E14, E17, E20, E21, E22, E23, E25, E26, E28, 29, E30
Bonne ambiance dans l'ensemble	E3, E5, E6, E12, E13, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E24, E25, E26, E27
Dépend des personnalités, des équipes	E5, E8, E17, E27
Pas de travail en équipe, difficultés avec la direction	E7, E10, E22

Les CPE cherchent à participer à un véritable travail d'équipe au sein des collèges et des lycées, voire à favoriser l'émergence de ce travail d'équipe :

« Moi j'essaie de favoriser ce travail d'équipe, impliquer les jeunes, comme la formation des délégués je fais appel à tout le monde : enseignants, élèves, surveillants etc... »E14

« Moi j'ai la chance d'avoir un chef qui a été CPE, donc j'ai l'impression de parler à un collègue. Parfois on fait des entretiens dans mon bureau, et il reprend sa fonction de CPE, en parlant avec l'élève etc. mais moi ça ne me dérange pas sauf que si ça va trop loin il faut recadrer les choses. Mais il ne le fait pas pour me rabaisser.

Avec les autres ça se passe bien, les partenaires m'aident, me soutiennent. Il existe vraiment un travail en équipe chez moi. »E12

Travailler avec les enseignants :

Souvent à la demande des enseignants qui s'avouent incapable de résoudre un problème de discipline avec un élève, les CPE acceptent d'intervenir. Les CPE regrettent l'absence d'interactions et d'échanges au quotidien avec les enseignants :

« Avec les profs, ici c'est chacun pour soi, par exemple y a un problème dans la cour ils vont nous regarder, quand il y a les grèves, les profs attendaient qu'on leur envoie les élèves, ils ne sont pas venus chercher les élèves alors que ce jour là on avait deux surveillants dans la cour. »E30

« […] avec les profs, c'est ce que je disais le décalage c'est qu'on a peu de profs qui sont capables de sortir de leur émotion, de leur difficultés avec l'élève et de dire je vais prendre du temps, je vais réfléchir avec vous à la situation et on leur dit souvent, attends, on a mis en place, on a prévenu le juge, l'éducateur et ils nous disent y a pas de résultat mais il faut un peu de patience et ça c'est très difficile.»E20

En général, les échanges d'information de nature complémentaire ne manquent pas entre les CPE et les enseignants. Situés au centre de l'établissement, les CPE disposent des informations nombreuses et variées sur les élèves et leur comportement :

« Avec les enseignants le travail est très difficile parce que le champ professionnel du prof est bien limité, le prof de maths il fait son cours de maths, on ne peut pas reprocher à un prof de ne pas participer du CESC, le fait que je connais les gens par d'autres biais on réussit à travailler en

*équipe notamment par le biais de la commission éducative, on arrive à trouver des problématiques, à trouver des projets. L'avantage qu'a le CPE c'est qu'il a un bureau, il a accès aux informations, à la direction, je pense qu'il a un rôle plus important dans la dynamique de groupe je pense qu'il faudrait investir davantage ce champ dans notre métier, ce qui contribuerait à changer l'image du CPE dans sa vie scolaire, avec les problèmes d'absence etc. ».*E29

Travailler avec les COPSY et personnels sanitaires

Les CPE souhaitent impliquer les autres personnels en matière éducative et les sensibiliser, sinon les former à la manière de mener une démarche en la matière.

« La collaboration avec l'assistante sociale, la COPSY est importante» E8 *;*

« Avec mon collègue on échange pas mal de choses, quand je n'arrive pas, je vais le voir. Avec l'assistante sociale, la COPSY très bien dès que j'ai un élève qui ne se plaît pas bien on voit si on peut l'aider, les profs principaux ce n'est pas trop ça, ils sont censés avoir un rôle coordonnateur, ils doivent coordonner les infos et on ne les voit pas faire ça. Avec l'infirmière très bien, avec les agents, ça va quand on a besoin d'eux ils viennent. Le personnel au portail c'est pareil, ils n'hésitent pas quand ils ont un problème, ils ne vont pas se plaindre inutilement à la gestion, avec leur chef ; c'est bien. »E30

Travailler en complémentarité avec l'ensemble des personnels :

Les CPE n'entendent en aucune façon être considérés comme les seuls spécialistes de l'éducatif au sein des établissements scolaires :

« Il faut savoir faire avec les caractères différents et leur faire comprendre qu'on travaille dans la même direction, donc le côté égoïsme il faut mettre de côté, et faire comprendre que on travaille en collaboration. Il faut que chaque individu se dit que travailler en équipe c'est accorder nos violons. »

S'il y a bien travail en complémentarité, celui-ci ne donne pas lieu à un cloisonnement et une spécialisation du métier de CPE relativement aux autres métiers :

« Avec les surveillants ça se passe bien. Avec les TOSS, la gestionnaire ça va. Après il y a tout l'aspect social, ça fonctionne très bien. L'intérêt de l'assistante sociale n'est pas le même que

celui du CPE mais comme on place l'élève au centre et que l'objectif c'est sa réussite, on se met d'accord et se distribue les tâches. On est tous au courant des problèmes des élèves, quand l'infirmière apprend le problème on se fait passer l'information, là-dessus il n'y a aucun souci. »E18

Les CPE cherchent à rester autant que possible à leur place. Ils veillent à ne pas s'immiscer dans les affaires et les prérogatives de leurs « partenaires ». Ils leur passent volontiers le relais dès qu'ils jugent que les problèmes des élèves n'appartiennent plus à leur champ de compétences :

La collaboration est intéressante, dans les réunions de direction par exemple même si c'est le chef qui tranche, tout le monde donne son avis, donc les avis sont des fois partagés parfois en commun. Des fois le choix des avis partagés est opté donc je trouve ça très bien. Dans la mesure où les échanges existent moi je dis que c'est ce qui prime, après quand tout le monde a l'impression d'être écouté c'est bien. »

« Moi ma vision c'est que je veux bien gérer les élèves mais pas seule, j'ai un problème à la cantine je ne vais pas aller chercher un prof. »

« On le fait à deux, mais pas seul. Il faut mettre ça en place, la collaboration et fonctionner dans le même sens. »E13

Le travail en collaboration représente une dimension à la fois importante et problématique du métier de CPE. Le travail en partenariat consiste en premier lieu, à agir en complémentarité avec les enseignants, les COPSY et le personnel sanitaire et social. Cette complémentarité comporte des échanges et des interactions, donc un minimum d'accord et de reconnaissance réciproque.

L'implication dans des initiatives ou dynamiques collectives des CPE conduisent les différents personnels à croiser et à mutualiser leur regard et leur compétence pour traiter certains problèmes épineux au sein des établissements. Les CPE tentent de responsabiliser le plus possible les autres personnels, en l'occurrence les enseignants sur la dimension éducative.

Travailler avec le chef d'établissement :

Le chef d'établissement est au cœur des exigences relationnelles. Il intervient pour beaucoup dans la dynamique du collège ou du lycée qu'il dirige. Il joue sur les conditions d'exercice des différents métiers. Pour donner une certaine ampleur à son action éducative, le CPE ne peut donc ignorer son chef d'établissement et ne peut jamais exercer sa fonction indépendamment de ce dernier . Il doit toujours moduler sa manière de pratiquer son métier au vu de l'attitude de son chef d'établissement. On voit très bien ce potentiel d'influence quand le CPE change de chef d'établissement. Dans cette situation, il doit en effet réajuster le contour et le périmètre de sa fonction, puisque le nouveau chef d'établissement se charge souvent de redéfinir le mode d'organisation et de fonctionnement de l'établissement et en particulier la Vie scolaire :

« J'ai connu 2 chefs avant celle-ci, qui étaient bien, on avait des choses à faire signer, il n'y avait aucun problème, une collaboration fructueuse. Et celle-ci a une personnalité forte, elle critique ce qui s'est fait avant, donc ses prédécesseurs, elle critique notre travail, nous avons essayé de lui montrer l'intérêt de la chose mais en vain. Il y a eu un gros conflit au début avec une succession de fautes, une inspection pour moi, elle voulait me mettre une faute grave sur le dos. Mais on aurait pu régler le problème, mais elle n'a jamais souhaité. Sur la vie scolaire, il y a une répercussion au niveau du personnel, moins de personnes et sur les élèves car aussi moins de surveillants. On a donc fait face. Il y a aussi rétentions d'information, car plus de réunions. Le CPE n'est donc plus au centre de cet établissement. Les personnels de direction, les portes sont fermées donc nos renseignements on ne les reçoit jamais. »E7

Puisque le CPE a rarement longtemps le même chef d'établissement, il est donc amené à reconstruire fréquemment sa fonction :

« Notre liberté d'action est soumise à la liberté que nous laisse le chef, nos missions sont tellement vastes qu'on ne peut pas les remplir exactement, chaque établissement est différent, chaque CPE va prendre quelque chose de particulier, moi je travaille beaucoup sur l'entretien, le tête à tête, l'individualité, d'autres vont travailler sur l'animation socio éducative, ce sont des missions opposées, mais cela n'est possible que si on nous laisse faire. E11

Contrairement aux CPE qui jugent prioritaires les actes pleinement éducatifs, voire substantiels à l'exercice de leur métier, certains chefs d'établissement et aussi quelques collègues de travail auraient tendance à la disqualifier, à ne voir en elle qu'une activité secondaire sinon inutile, qui consommerait un temps précieux qu'il serait plus judicieux de consacrer à la surveillance, au contrôle, en fait à toute activité qui participe du maintien de l'ordre scolaire et de la paix sociale.

5.2.4.4 Les conflits

Les CPE ont pour souci d'analyser les tensions existantes et le jeu des interactions entre acteurs impliqués. Ils tentent de résoudre les conflits afin que les enseignements se déroulent dans un cadre favorable à tous. Cette quête peut les mettre en situation délicate, parfois même en porte à faux, notamment quand les autres personnels éducatifs et pédagogiques sont fuyants et quand la hiérarchie institutionnelle au lieu de tenter d'y faire face, demeure aveugle et sourde.

Invité à parler sur des éventuels conflits internes rencontrés au sein de l'établissement scolaire, les CPE exerçant en collège et en lycée professionnel se sont montrés un peu plus disert car ils sont souvent au cœur des tensions entre élèves et enseignants, chef d'établissement et enseignants :

*« Ca arrive toujours, quand on prend des décisions ça fait pas plaisir à tout le monde. Si on est en conflit permanent avec des personnes ressources, chef, gestionnaire, on a du mal à avancer. »*E14.

Comme nous pouvons voir dans le tableau 30, la majorité des CPE rencontrent des conflits ponctuels avec les enseignants sur la gestion des exclusions et des sanctions :

*« Je ne dirai pas conflits, je dirai plutôt des petits désaccords mais rien de méchants, on fait en sorte que ça disparaisse. Mais des petits désaccords il en faut après. »*E24.

Tableau 30 – réponses à la question relative aux conflits dans les établissements.

Conflits ponctuel (gestion des exclusions de cours avec les profs, point de vue différent avec les profs etc.)	E2, E3, E4, E6, E12, E13, E14, E16, E17, E20, E21, E22, E25, E27, E29, E30
Conflits avec le chef d'établissement, (autoritarisme, méconnaissance de la fonction, pas de communication etc.)	E4, E7, E8, E10, E14, E19, E21, E29, E30
Pas de conflits mais des incompréhensions sur les sanctions	E11, E9, E23, E24, E26, E28
Pas de conflits	E1, E5, E15, E18

D'autres se retrouvent en porte à faux avec le chef d'établissement par manque de communication de méconnaissance de la fonction. Pour certains CPE ce sont les incompréhensions sur la gestion des problèmes qui engendrait des différends relationnels :

« Je rencontre des conflits de points de vue, tous les 15 jours on parle des cas d'élèves à problème, les plus difficiles. On croise nos regards. Et on n'est pas d'accord sur les solutions éventuelles à apporter et donc on essaie chacun à son tour de voir l'élève. Mais on n'est pas en contradiction. »E12.

Et enfin quatre d'entre eux travaillent dans de bonnes conditions relationnelles :

« Moi je suis bien ici, je trouve qu'on a une bonne équipe de surveillants, ils sont sérieux, je m'entends bien avec mon collègue, avec l'ensemble des personnels, avec les enseignants c'est en cours de construction car je suis nouvelle, il faut au moins un an. »E26

Exclusion et sanction abusive source de conflit :

Pour nos répondants, nombreux seraient encore les enseignants peu à l'aise avec la dimension éducative et très enclins à compter excessivement sur les CPE : demandes

très fréquentes d'intervention en classe, recours abusif aux exclusions et à des sanctions. Tirant partie à fond de l'héritage de l'histoire, ces enseignants seraient loin de rester indifférents à la présence des CPE. Ils reconnaîtraient au contraire leur contribution dans le domaine éducatif, au point d'en abuser :

*« Quand il y a des conflits, il faut savoir aller au front et régler ça. Le principal conflit c'est qu'on nous appelle nous pour régler les problèmes en classe. Donc là on leur explique pour que ça ne se reproduise plus. »*E16

*« Ils ne comprennent pas qu'ils nous déchargent les élèves, ils les laissent traîner et ça crée le bordel ; les enfants restent dehors et vont croire que les cours finalement commencent plus tard. Là on leur explique qu'on fait notre travail. Moi je n'aime pas le conflit mais j'explique que je fais mon travail, je suis là pour les élèves, si vous n'êtes pas là, je suis là pour vous couvrir. Dans les deux sens il faut comprendre aussi les élèves.»*E25

<u>Responsabiliser les enseignants en matière éducative :</u>

Pour résister aux sollicitations abusives, les CPE font comprendre qu'ils ne sont disposés à se montrer disponibles à tout moment, à satisfaire leur moindre demande, à faire à leur place ce qu'ils devraient faire et à répondre à toutes les urgences qu'ils leur signalent. Ils essaient de responsabiliser les enseignants en matière éducative. Ils évaluent la pertinence de leurs demandes d'intervention ou d'aide mais aussi et surtout ils apprennent à s'affirmer face à eux. Les CPE essaient de clarifier leur rôle et limite leurs champs d'intervention, ils disent non aux profs quand il le faut:

*Des conflits ponctuels oui, quelques uns mais jamais de très importants. Mais avec les profs il faut mettre le holà surtout dans la gestion de renvoi de cours. »*E3

*« Ce n'est pas des conflits, c'est des personnes qui n'ont pas accepté la méthode que je préconisais parce que pour eux ce n'était pas aussi confortable qu'ils le pensaient. Moi je pense qu'ils sont dans l'erreur dans le sens où ils me demandaient de résoudre des problèmes qu'ils auraient pu résoudre eux-mêmes et qui auraient incité durablement leur autorité et le retour à la sérénité dans leur classe. Il n'y a écrit nulle part que le CPE rentre en classe et règle le problème du prof, il peut y participer. Quand un élève est exclu, il doit pouvoir réintégrer sa classe c'est un élément fondamental.»*E27

*« Tout le temps, le conflit est inhérent au métier. Il y a les petits et les plus graves. Bon j'ai eu des conflits plus graves souvent oui. Ce qui joue, dans notre image, nous ne devrions pas être en conflit, on est obligé de prendre une décision et ça peut ne pas plaire à tout le monde. Quand on prend une décision, on va satisfaire quelqu'un, on peut satisfaire tout le monde, en terme conflit c'est ça. Or tout le monde voudrait qu'on nous résolve ça, c'est qu'il prend pour lui et puis c'est finit. Avec les enseignants, c'est : « ah non tu résous », avec les parents : « c'est ah non c'est à l'école » hein. Et donc euh que nous renvoyons l'image de ceux qui doivent régler le conflit et ceux qui ne résolvent pas. Il y a une autre idée là dedans c'est que le prof, le parent, l'élève qui amènent un problème, il est dans l'émotionnalité immédiate et nous nous sommes dans le temps, nous sommes dans la durée et ce décalage, on ne résout pas un problème comme une punition. Le prof il voudrait que ce soit régler comme ça, que ce soit rapide, le gamin il doit être punit. Nous on est dans le temps, et ce décalage entre l'émotion que nous devons dégager et cette réflexion qu'on impose, ça c'est source de frustration et donc de renvoi, et donc de CPE fait rien, est passif etc. passer du temps avec un gamin, à discuter de tout et de rien c'est du boulot mais de l'extérieur ce n'est pas du boulot. »*E20

Ils essaient de remettre les enseignants à leur place quand ils tentent de lui refiler ce qui représente le « sale boulot » de leur point de vue, telle la gestion des dérives comportementales dans leur classe. Le cas échéant, les CPE apprennent à leur tenir tête et à supporter des conflits :

*« c'est un problème de point de vue, l'enseignant parfois veut une solution tout de suite, mais il y a des cas et il faut y réfléchir et donc c'est par rapport à ça qu'on peut s'accrocher. Par rapport à la personnalité de chacun, on peu s'accrocher. Il faut chercher d'abord la cause, chercher le pourquoi et pas trouver une solution sur le tas mais chercher l'origine du problème. C'est grâce à la discussion qu'on va y arriver. »*E4

« Je crois que l'on a un problème de vision du rôle de chacun parce que la conception que moi j'attends d'un professeur c'est pas forcément la conception qu'il a. La conception qu'il a de mon rôle n'est pas forcément la mienne et là ça c'est des difficultés mais avec le temps je ne suis plus en position conflictuelle, j'essaie de contourner mais le problème se pose souvent avec les élèves et les parents parce que ça remonte je veux dire et puis j'estime que c'est des problèmes à régler avec le chef donc j'estime que je suis un peu à l'abri , les seuls problématiques conflictuelles que je peux avoir c'est quand je prends une décision qui remet en cause son

*autorité, qui l'atteint alors que je ne fais qu'appliquer les dispositions hein… mais on arrive à désamorcer assez rapide. »*E28

Le CPE s'efforce de clarifier leur rôle auprès des enseignants :

« Je pense qu'il ne puisse pas y avoir de réels conflits, il faut s'arrêter s'accorder du temps, tout mettre à plat et résoudre ce conflit. »E23

« On a toujours le problème dans le contrôle des absences de la collaboration des enseignants, peut être à cause de la méconnaissance des enseignants à ce sujet. Tout ce qu'on essaie de mettre en place, c'est énorme et on ne peut pas le faire seul. Mais nous avons quand même des enseignants collaborateurs, ils travaillent dans le même sens que nous. D'ailleurs j'essaie de passer quelques temps dans la salle des profs pour montrer que je suis là, en cas de besoin. »E17

Quand on n'explique pas les choses aux gens, on va dans le mur, alors que si on explique pourquoi ça marche pas et quelles seraient les solutions éventuelles, je pense que l'organisation fonctionnerait mieux.»E18

Le problème le plus fréquent que posent les enseignants aux CPE renvoie à leur incompréhension, leur méconnaissance et leurs attentes de rôle réductrice à l'égard de la fonction de CPE :

« Des incompréhensions oui, mais dans le conflit non. Un CPE ne peut pas être dans le conflit, comment la personne responsable de la médiation soucieuse de baisser la tension peut elle être source ou générer des conflits. Il y a un paradoxe, je n'en vois pas. Ceci dit attention il y a beaucoup d'incompréhensions de la part de certains collègues, de notre démarche, toujours la suspicion qu'on va écouter l'élève et que c'est peut être au détriment de l'enseignant, bon tout ça pour réussir à faire voler ça au détriment de l'enseignant, tout ça pour réussir à faire voler ça en éclat, c'est dans le temps que les collègues vont comprendre qu'on peut exiger, sanctionner mais c'est en s'appuyant sur le droit, le respect, sur des sanctions qui sont légales. Après c'est pour certaines catégories d'enseignants, ils ne vont pas toujours savoir gérer le conflit avec un élève, ils ont tendance a voir à rajouter une louche dans les rapports, ça va pas. Pour que l'élève comprenne, il faut que ce soit juste, et ça crée de la violence. Au début il peut y avoir des incompréhensions de l'enseignant et là on travaille beaucoup avec ma collègue. Donc c'est à éviter, on doit rejoindre la ligne professionnelle. » E9

L'analyse des discours montre que certains enseignants ont des difficultés pour collaborer sur le plan éducatif avec le CPE même si ils échangent volontiers avec eux pour avancer dans la compréhension et la résolution des problèmes d'apprentissage et de comportement des élèves. D'autre restent en retrait ou bien tendent à leur confier systématiquement tout qui constitue le « sale boulot » de leur point de vue : gérer les élèves perturbateurs qu'il excluent le plus souvent possible de leur cours, intervenir en classe à leur demande et selon leurs besoins pour rétablir l'ordre.

5.2.4.5 Les effets positifs et négatifs à exercer le métier

Dans cette partie, il s'agit de savoir si les CPE éprouvent du plaisir à exercer leur métier. Nous avons cherché a savoir quels étaient les effets positifs et négatif de la profession.

Les effets positifs

En observant le tableau 31, nous pouvons observer que les CPE éprouvent un certain plaisir à accompagner les élèves vers la réussite et que cette action d'accompagnement est vécue chez eux comme une reconnaissance de leur métier. Il s'agit d'une tendance globale:

« Je dirai que c'est le plaisir de voir les enfants, le sourire des enfants, le bonheur d'être en société et les accompagner dans cette société, de voir qu'ils grandissent et aussi dans leur responsabilité et moi ils me donnent beaucoup de plaisir au jour le jour, je vois qu'ils prennent beaucoup d'autonomie et qu'ils deviennent responsable et qu'ils me montrent qu'ils grandissent, donc qu'on est là comme accompagnateur et qu'ils prennent des exemples sur nous. Je me dis que je n'ai pas trop mal fait. » E7

Tableau 31 – Répartition des réponses relatives à l'effet positif de l'exercice du métier

Accompagner et travailler avec les élèves vers la réussite	E2, E7, E8, E9, E11, E13, E15, E16, E19, E20, E24, E26, E27, E28, E29
Reconnaissance du métier au travers des actions conduisant à la réussite des élèves	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E14, E24, E25,E30
Travailler et échanger en équipe, être en relation avec tout le monde	E6, E8, E9, E10, E11, E12, E18, E19, E27, E27
Reconnaissance du métier par les élèves	E4, E6, E14, E18, E21, E22, E28, E29
Monter des projets	E10
Diversité et richesse du métier	E1, E17

Le temps consacré à l'éducatif leur permet d'avoir un positionnement qui les amènent à promouvoir un système éducatif dans lequel le savoir scolaire ne prendrait pas toute sa place, mais permettrait à d'autres formes d'engagement et d'implication de soi d'exister et d'être reconnues :

« C'est la reconnaissance de notre métier à travers les élèves, ils savent ce que nous faisons, comment et pourquoi nous le faisons, ils sont plus à même à comprendre ce que nous sommes. Les adultes ont un peu de mal. Moi je connais des profs qui sont venus me voir et me dire en face nous ne savons pas ce que vous faîtes exactement. » « Je reviens à ce que je disais, les élèves eux, le connaissent très bien pourquoi nous sommes là. Les nouveaux eux ils observent, au bout de quelques petits faits, ils comprennent qui nous sommes. C'est aussi quand ils nous quittent et reviennent nous voir, quelle que soit la scolarité, au collège et ils montrent leur satisfaction, ils ont beaucoup de plaisir à nous revoir et nous aussi. » E22

Les CPE apparaissent comme un personnel ressource vis-à-vis des élèves. Par leur statut, leur langage et leur comportement, ils apparaissent comme des interlocuteurs crédibles et légitimes, digne de confiance pour les élèves comme pour les autres personnels :

« Heureusement qu'il y a des compensations ! Déjà c'est le plaisir qu'il y a avec les élèves, qui n'est pas toujours conflictuel, avec les délégués, avec l'élève qu'on a poussé jusqu'au bout qui a décroché son bac, qui est venu nous dire merci de m'avoir « emmerder », mais j'ai réussi. Quand un élève qui était en difficulté et a pu s'en sortir grâce à nous. Le travail aussi avec les enseignants, le suivi de classe, d'élève etc. Ca c'est le côté agréable. Mais il y a quand pas mal de côtés agréables dans ce métier. » E6

La diversité des journées de travail et l'investissement des différents champs éducatifs permettent aux CPE d'être repérés comme des professionnels disposant d'un savoir relationnel dans la pédagogie de l'éducatif :

« Je pense que vous le sentez déjà à travers mon discours et mon enthousiasme, le plaisir est multiple, déjà jamais une journée ne ressemblera pas à une autre, il est très valorisant parce que vous êtes constamment dans un réseau de contact avec les parents, collègues, directions et les élèves, on est donc l'interlocuteur et il faut être efficace et là aussi on est poursuivi par le temps dont on a cruellement besoin et qui nous fait défaut. Des entretiens avec les élèves on pourrait les multiplier par 10 si on creusait, la gestion du quotidien, y a des élèves qui vont venir nous dire qu'il n'y a pas d'animateur de foyer donc il faut qu'on ouvre, ou mon bus m'a déposé en retard je voudrai un billet etc…. donc on ne prévoit pas. Pour ne pas être submergé il faut une organisation à toute épreuve avec une équipe. Et là c'est le gros boulot du CPE de former son équipe, pour avoir des gens qui sont dans une démarche éducative, qui sont efficaces et rigoureux. Il faut avoir les mots nécessaires, c'est un métier qui demande une grande intelligence de l'individu et du fonctionnement du système. Il faut être capable de comprendre quelle est la stratégie de l'élève, de décoder tout ce qu'il y autour et savoir démontrer les limites tout en le convaincant de ce qu'on attend de lui. On est plus dans la contrainte on est dans la conviction, de convaincre l'élève dans son intérêt scolaire. »

Le plus grand plaisir, qu'ils rencontrent, c'est de voir sourire les élèves, de se sentir utiles dans les actions qu'ils mènent et d'être reconnus :

« C'est des choses simples, de voir les élèves souriants, exemple : un élève qui dit ah monsieur je vous ai vu à tel endroit, ça signifie qu'on est reconnu. Souvent on dit que les jeunes du Port sont si, ça, ben non ils sont polis. » E4

« Ben des anecdotes toutes bêtes, exemple : un parent que je ne connaissais pas, est venu me voir pour me remercier pour quelque chose que je ne me souvenais même pas c'est après que j'ai compris, ça fait plaisir, même de la part des élèves. »E14

Ma grande satisfaction c'est le regard des élèves, ils viennent me voir quand ils atteignent le lycée. »E18

« Moi je suis content de toutes mes journées, je me sens utile, ce qui est positif c'est que les élèves ont assimilé qu'on est une personne référent qui savait les écouter, qu'on est un interlocuteur privilégié. On est un peu le garant de tout ça. On doit les sanctionner en cas de bêtise, et ce qui est bien c'est qu'après les avoir sanctionné ils reviennent nous voir sans problème.Ca signifie qu'ils ont intégré les normes, les valeurs. On se sent utile comme un élément positif et ça c'est une bonne chose. »E21

<u>Les effets négatifs</u>

Le tableau 32 montre d'emblée que la majorité des CPE voient l'urgence comme un effet négatif. Les CPE inscrivent leur activité dans une temporalité tout à la fois intense et dense à cause de diverses successions de tâches qui ont souvent tendance à s'étirer au delà des horaires normaux, légaux :

« Il y a aussi le manque de temps, on n'a pas le temps de voir les élèves, de se réunir en petit groupe. Les récrés sont courtes, il n'y a pas le temps. On n'a pas le temps de se concerter. Nos 35 heures sont vite épuisées. »E8

« L'idée qu'on doit toujours être là, on déborde toujours sur le temps de travail, on fait plus que nos 35 heures on a du mal à faire respecter ça, par ex pour les conseils de classe, les réunions on n'est pas payé, ce n'est pas une question d'argent mais on n'est pas reconnu alors que les enseignants ça fait partie de leur boulot. Nous on le fait car on va récupérer des infos et tisser des liens avec les profs mais c'est au détriment de euh, donc voilà c'est le côté négatif. » « Et aussi l'image du surveillant général plus en collège qu'en lycée, car il y a plus d'indisciplines, on est là pour ça aussi. Souvent comme on est que 2, comme on a facilement une cinquantaine d'élèves qui posent problème, pas tous en même temps, mais voilà nos nombres d'heures ne suffisent pas. Quand on reçoit un rapport ben on ne peut pas vraiment le gérer dans l'immédiat car on n'a pas le temps, ce sera fait mais pas dans l'immédiat. Quand y a une collaboration avec

les enseignants ben elle est nulle, car ils ne cherchent pas la collaboration ils veulent se débarrasser du problème et c'est tout quoi. » E26

« C'est de devoir gérer des tas de choses qui ne sont pas de notre ressort, c'est d'avoir à essuyer des mécontentements parce que la vie scolaire c'est le lieu où figurent les tensions. Mais on est l'interlocuteur parce qu'on gère la vie scolaire et qu'on assume des manques de rigueur de certains collègues etc., l'effet hall de gare de renseignements de tout et de rien cette confusion elle a du métier. On va nous appeler en urgence, on va devoir intervenir. Quand il n'y a pas d'infirmière on remplace etc. c'est tout ça. » « Parfois on a des semaines supplémentaires à faire contrairement aux profs, on a quand même un statut qui est bâtard, on n'a pas droit aux heures supplémentaires, et nos syndicats ne s'inquiètent pas. » « Le CPE c'est donc un métier de looser, c'est lui qui va se faire taper sur les doigts, l'extrême importance avec l'équipe de direction, les chefs sont condamnés à travailler ensemble avec le CPE donc si on n'a pas de relation affinitaire, on a tout intérêt à être professionnel, on va travailler dans la transparence, la loyauté et en tout respect des uns des autres. Les chefs d'établissement prennent beaucoup moins de gants avec leur CPE qu'avec leurs enseignants par ex, ça on le vit au quotidien. Donc il y a pas mal de petites choses quand même qui peuvent être vexatoire, fatigantes parce que ça avance et que c'est là même chose. Le CPE doit se battre pour exercer sa place, son métier comme je vous le décris, il faut prendre la place. »E9

Tableau 32

Répartition des réponses relatives à l'effet négatif de l'exercice du métier

Diversité des tâches difficiles à gérer, Urgence ; Gérer des tâches autres que celles des CPE ; Manque de temps, emploi du temps chargé. Trop de Sollicitations, trop de tâches administratives	E4, E8, E9, E11, E15, E16, E17, E18, E21, E22, E26, E27, E28, E29, E30
Rapport difficile avec les enseignants Poser les limites de la fonction Travailler en collaboration Ne pas être du même avis que les enseignants sur les sanctions	E1, E2, E12, E15, E16, E25, E26

Ne pas trouver de solutions pour aider les élèves	E5, E8, E13, E14, E21, E25, E26
Méconnaissance du métier par les collègues Rapport difficile avec les adultes	E3, E6, E7, E17, R18, E26
Rapport difficile avec le chef d'établissement	E3, E9, E10, E22

Cette façon de travailler dans l'urgence, dans la réparation est une source profonde d'insatisfaction :

« Ca peut être la gestion d'urgence tout le temps, c'est la contrepartie de travailler avec beaucoup d'interlocuteurs différents, c'est de travailler dans l'urgence et dans l'immédiateté, c'est assez frustrant car parfois on n'a pas le temps d'aller au fond des choses. »E11

Les CPE sont constamment bousculés et sommés pour résoudre rapidement des problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent :

« Comme on est pas mal sollicité, il faut être solide, bien dans ses baskets, on nous prend vraiment beaucoup d'énergie et à un moment on n'en a plus. On est quelque part victime de notre succès. Il y a aussi des situations que l'on n'arrive pas à résoudre mais on aura quand même essayer. Il y a des élèves qu'on ne sauve pas parce qu' ils sont en perdition et on n'arrive pas à les ramener. C'est un constat mais qu'on arrive à surmonter. On est aussi débordé par de plus en plus de tâches administratives. On a de moins en moins de personnel, les gamins sont plus les mêmes qu'avant et on s'épuise quoi. »E21

Certains CPE posent un lien très tenu entre les difficultés de la mise en place d'un travail d'équipe avec les enseignants mais aussi la direction au sein de l'établissement scolaire :

« Les problèmes et les dérives… c'est un métier qui touche au relationnel donc c'est sure que s'il y a des conflits de personnes, d'intérêts, s'il y a des décisions qui sont prises arbitrairement, automatiquement le CPE qui travaille au sein de la vie scolaire, automatiquement il y a des répercussions après ça peut aller en dérive négative, on fait des quaks ou alors psychologiquement parlant, on peut affecter telle ou telle personne et aller en congé maladie, y a des dérives partout. » E1

« La principale dérive que je vois moi c'est d'avoir un chef d'établissement qui fait qu'on a les pieds et points liés, qui est autoritariste, carriériste, il y a des chefs comme ça. C'est donc d'avoir un chef d'établissement qui nous met des bâtons dans les roues tout en sachant que la nature et le rôle de ce métier fait qu'on est très lié au chef d'établissement. Quand un chef ne reconnaît que la fonction de policier, ça ne peut pas fonctionner. »E3

5.2.5 Perception identitaire de la fonction

Les analyses précédentes nous ont montré que pour les CPE travailler en partenariat avec les enseignants, les COPSY et le personnel sanitaire et social des établissements scolaires consiste avant tout à agir en complémentarité avec ces personnels, pour le bien de la scolarité, de l'éducation et de l' « épanouissement » des élèves mais aussi, dans une certaine mesure, pour se sentir moins isolés dans leurs missions. Concrètement, cela revient à porter aux yeux de ces personnels «partenaires» un champ de compétences spécifiques et de leur en faire bénéficier. Cette posture de la complémentarité passe également par la reconnaissance et le respect de la spécificité des rôles professionnels tenus par les personnels en question. Une telle posture suppose non seulement de s'inscrire dans le cadre de la division du travail qui caractérise les établissements scolaires, fondée sur la recherche d'une superposition des compétences assez stricte mais encore d'accepter d'avoir des interactions fréquentes avec les autres personnels et d'échanger avec eux des informations sur les élèves. Cette dernière section d'analyse des entretiens, nous conduit au cœur même de l'étude de l'identité professionnelle qui est l'objet de cette recherche doctorale : la façon dont le CPE habite sa fonction, conçoit son rôle, occupe sa place, voit leur avenir.

Sur la base des propos tenus lors des entretiens, nous décrivons et analysons d'une part, la perception de la fonction par les CPE, par la communauté éducative et par les partenaires extérieurs et d'autre part la clarté du texte réglementaire par rapport au contexte de la pratique quotidienne et enfin l'avenir du métier vu par les CPE.

5.2.5.1 Perception de la fonction par les CPE

Le premier constat que l'on peut établir, sur la base des entretiens est que le métier de CPE est un métier de l'éducation, un métier éducatif :

« moi je me positionne d'abord comme un éducateur qui ne donne pas des cours comme dans une classe mais qui enseigne pas mal de choses[…] je me sens comme un éducateur, comme un responsable, un membre référent de l'éducation et ensuite comme un CPE c'est-à-dire d un éducateur avec des spécificités, des missions ce que n'a pas forcément un enseignant, donc là-dessus c'est comme ça. »E21

L'ensemble des CPE pense que leur rôle est essentiel dans l'établissement et se pose en personnes ressources en matière éducative comme l'évoque ce CPE :

« En tant que CPE, je pense que je joue un rôle essentiel, que j'ai une place qui est cruciale étant donné que comme vous le disiez le carrefour de plusieurs pôles, interfaces, la communication le pédagogique […] E1.

Le CPE se considère comme un personnage incontournable:

« En fait, le CPE est au centre, c'est un personnage essentiel de la vie scolaire, il est au carrefour, c'est un personnage incontournable »E14.

Ils sont souvent sollicités par le jeune lui-même ou par ses parents, mais aussi par les professeurs ou les personnels de direction :

« On est aussi une sorte de relais entre les profs, parents.»E15.

Pour certains CPE, les conditions de la mise en œuvre de la fonction varient fortement d'un établissement à l'autre, dans cette situation, il doit réajuster le contour et le périmètre de sa fonction :

« La fonction de toute façon est régie par les textes, on a un cadre assez souple, par contre suivant les établissements on donne des tâches au CPE qu'on ne devrait pas faire donc là il faut être très vigilant. »E6.

Le CPE exerce sa fonction selon la façon de percevoir son rôle :

« Fonction c'est principal d'éducation et éducation on y met ce qu'on le veut. Chacun a sa façon de faire mais il y a un tronc commun, des textes de référence de la description de cette fonction. Après on est bien dans l'humain, dans la personnalité et chacun fait selon sa personnalité, on va être plus ou moins administratif, animateur, dans l'aide mais on a tous ces volets dans notre fonction. Ce volet d'éducation, spécifique, n'est pas une fonction de direction qui n'est pas une fonction enseignante, qui est une fonction particulière, unique en Europe, elle doit exister puisque nécessaire…»E7.

Leur positionnement les amène à promouvoir un système éducatif dans lequel le savoir scolaire ne prendrait pas toute sa place, mais permettrait à d'autres formes d'engagement et d'implication de soi d'exister et d'être reconnues :

« Pour moi, il y a d'autres systèmes éducatifs qui fonctionnent sans CPE, je pense que c'est une force que nous soyons là, je reviens sur le fait que nous sommes les seuls à suivre les gamins sur leur scolarité, c'est notre spécificité mais je pense qu'un établissement doit fonctionner comme ça. C'est une force, il faut faire attention à ce que ça ne devienne pas une faiblesse parce que, les enseignants ne peuvent pas s'exempter de l'éducatif comme nous nous ne pouvons pas travailler uniquement sur l'éducatif, nous sommes des partenaires enseignants-CPE… »E11

Tous les CPE ont des approches et des visions du métier qui ne sont pas toujours identiques mais présentent comme point essentiel de situer, prioritairement la fonction par rapport aux élèves. L'intérêt majeur de ces approches est de définir d'emblée le CPE comme un personnel d'éducation, un éducateur, en charge des élèves, individu ou groupe :

« On est ni enseignant ni personnel de direction, dans cet établissement on nous perçoit comme un personnel de direction, toutes les infos qu'on a ça remonte au chef, moi ma fonction ben c'est qu' on est au centre de tout ce qui se passe parce qu'on doit être à l'écoute des élèves, des professeurs, travailler avec les partenaires, le chef finalement tout le monde est autour de nous, d'ailleurs quand un prof ne trouve pas sa classe, on vient nous voir donc ça c'est pas notre boulot, on connaît pas nous les emplois du temps par cœur, les listes de classe ça passe par nous même les petits bobos. Si la vie scolaire est fermée, comme pendant les grèves, les élèves n'allaient pas en cours et on leur a dit ben non ce n'est pas les surveillants qui font cours et ils sont partis en classe. »E25

5.2.5.2 Perception dans l'établissement

Pour la majorité des CPE même si certains ne savent pas la définition et les contours de leur fonction, les membres de la communauté éducative ont une bonne perception de leur rôle.

Par les chefs d'établissement :

La plupart des CPE pensent que les chefs d'établissement ne méconnaissent pas tous leur fonction notamment ceux qui sont des anciens CPE:
« Par le chef, oui en général c'est des anciens CPE, les missions sont bien définies pour eux. »E14.

Parmi ceux qui méconnaissent leur fonction et qui ont des attentes réductrices à leur égard, les CPE utilisent la stratégie de négociation pour acquérir une meilleure visibilité pour affirmer leur rôle et leur spécificité :
« […] au niveau de la direction c'est plus une négociation, le chef est dans son rôle de chef, il doit y avoir des conflits qu'on ne voit pas, il est dans son rôle, mais je pense qu'il doit y avoir une négociation à faire avec le chef »E29
« je pense qu'il n'y a pas d'erreur même si des fois on nous demande un coup de main dans ce qui ne serait pas de notre ressort et que nous on peut comprendre qu'à un moment donné, il

peut y avoir un échange, donc ce n'est jamais une demande imposée. On le fait car on sait qu'à un autre moment on aura aussi besoin d'une aide, c'est un échange. »E13

Les chefs d'établissement aspireraient à déléguer aux CPE toute une partie du travail administratif qui leur revient normalement :

« Au niveau administratif les chefs connaissent bien notre boulot, des fois on nous colle des trucs qu'on doit pas faire mais dans l'ensemble ils savent. Il savent pertinemment notre fonction mais il faut défendre notre statut en disant que ça c'est notre fonction ça c'est pas la notre.»E6.

Cependant, même si certains chefs d'établissement ne savent pas avec précision ce qu'ils font, ils ont dans l'ensemble une bonne perception de leur rôle comme le souligne ce CPE :

« Par le chef, il y a une bonne perception des CPE, car ils savent et ils sont conscients du travail qu'on fait, ils sont satisfait de notre investissement. Pour nous c'est très valorisant.» E9

Par les enseignants :

L'ensemble des CPE pense que la plupart des enseignants méconnaisse leur fonction et les considère comme des surveillants :

« il y a toujours une génération de profs qui ont connu le surgé mais ils se disent que le CPE c'est celui qui s'occupe du comportement, les nouveaux collègues ne sont pas non plus formés à l'IUFM pour connaitre le CPE.» E29

Pour les CPE, l'incompréhension d'un certain nombre d'enseignants vis-à-vis de leur métier engendrerait une image dévalorisante :

« il y a des enseignants qui se ne savent pas du tout ce qu'est un CPE et trop souvent ils rabaissent notre rôle à GIGN. »E10

Nombreux sont ceux qui indiquent aux enseignants le contenu et les bornes de leur activité :

« j'ai passé du temps à expliquer quel était mon rôle, j'ai fait pas mal d'épreuves avec eux, ils savent bien que quand ils viennent me voir on va trouver des solutions. E18

Par ailleurs, les CPE s'évertuent souvent à se rendre visibles auprès des enseignants et essayent de leur faire comprendre toutes les potentialités d'action liées à sa fonction :
« C'est nous qui le définissons en gros. Quand j'arrive dans un établissement, je les formate directement dès la rentrée. » E19 ;
« le rôle d'un CPE se construit dans un établissement, c'est l'image qu'il arrive à donner que les profs s'approprient. Le CPE donne une manière de faire, une habitude comme celui qui est resté longtemps, au moins 5 ans, en fait c'est l'image qu'il arrive à donner, que les profs s'approprient et cette image est interchangeable »E26

D'après les CPE, l'effort de clarification prend son sens dès lors que les enseignants n'hésitent pas à venir les :
« J'ai la prétention de croire que je suis une personne ressource, j'ai l'avantage de l'ancienneté, les équipes enseignantes sont parfois restées, ils n'hésitent pas à venir me voir. Qu'il y ait un souci d'ordre pratique, institutionnel, ils n'hésitent pas pour qu'on trouve des solutions. Ils avaient porte ouverte avant, ils étaient tentés d'aller voir le chef mais maintenant à cause de la chef c'est moins fréquent. Donc ils préfèrent venir nous voir pour qu'on puisse régler les problèmes très vite. »

Par les assistantes sociales, les infirmières et les COPSY :

Vis-à-vis des assistantes sociales, des infirmières et des COPSY, les CPE pensent que leur rôle est bien perçu et que ces derniers définissent plus ou moins bien leur fonction :
« Avec l'infirmière, oui, elle connaît bien car elle est là à plein temps, elle sait ce qu'est une vie scolaire même avec l'assistante sociale ; comme on communique bien et facilement ça se passe bien, mais en plus elles rencontrent un peu le même problème, elles ont un problème d'identité professionnelle, elles ont souvent l'impression qu'on leur renvoie l'image qu'elles sont là ou pas là, c'est la même chose.»E26

Les CPE aspirent à être des partenaires et des référents auprès des assistantes sociales, des infirmières et des COPSY, et entendent porter, faire reconnaître et mettre à disposition une spécificité dans le domaine éducatif. En même temps, ils cherchent à rester autant que possible à leur place :

« Les usagers du système vont naturellement vers les CPE, ils perçoivent bien notre rôle, je suis souvent interpellée au collège même à l'extérieur. Je ne suis pas bien sur « superwoman », il y a d'autres personnes qui doivent répondre à leur appel. »E7

Le travail en partenariat avec les autres personnels consiste, pour les CPE à agir en complémentarité. S'il y a bien travail en complémentarité, celui-ci ne donne pas lieu à un cloisonnement et une spécialisation du métier de CPE relativement aux autres métiers. Les CPE cherchent à participer à un véritable travail d'équipe au sein des collèges et des lycées, voire à favoriser l'émergence de ce travail d'équipe :

« Parfois c'est nécessaire d'avoir tout le monde, c'est réactif, on peut conseiller correctement un élève grâce à nos collègues, on peut lui donner des pistes. Pour moi, l'équipe est fondamentale moi je serai malheureuse si on m'imposait de travailler à côté et pas avec. S'il n'y a pas ces intersections je suis pas bien, je ferai mal mon travail. Ce lien n'est pas identique à chaque fois mais il est bien. Parfois c'est moi qui prends l'initiative mais pour moi il le faut. C'est pour qu'on puisse travailler ensemble, bon chacun a son domaine mais c'est la collaboration. Avec la direction c'est pareil, l'important c'est le dialogue, mais on n'est pas là pour balancer tout et n'importe quoi. Un établissement pour moi c'est un microcosme, dans la société y a des choses qu'on voit pas, qu'on ne rapporte pas, qu'on ignore bon je ne suis pas quelqu'un qui fait semblant de ne rien voir, je pense que tout ce que je vois n'est pas à dire à tout le monde, je l'adresse à la personne concernée. Même chose dans mon boulot on m'avait parlé à l'interne, on m'avait peu parlé de tout ce qui pouvait être relation extérieur à l'établissement et là par contre je pense que c'est incontournable, on peut pas travailler à l'intérieur de l'établissement sans connaître un quartier, ce qui se passe dans la vie de nos élèves, à leurs histoires, leur vécus. Au moins connaître les impressions générales et les laisser s'expliquer, plus on connaît l'extérieur on interprète correctement leur propos. A l'extérieur c'est pareil, plus on connaît l'extérieur, l'environnement, le quartier ça nous facilite la tâche, il faut savoir comprendre le langage des jeunes. E23

D'autre part, les CPE souhaitent impliquer les autres personnels (les enseignants pour l'essentiel) en matière éducative et les sensibiliser, sinon les former à la manière de mener une démarche en la matière. Ils n'entendent donc en aucune façon être

considérés comme les seuls spécialistes de l'éducatif au sein des établissements scolaires :

« Personnellement je fais tout pour communiquer tout ce que je fais, un exemple : je signe tout ce que je fais, les gens doivent pouvoir m'identifier, tout ce qui sort de la vie scolaire on le sait, les gens communiquent, ils identifient un espace autre que les surveillants etc., et puis la notion de projet donc et puis essayer de s'impliquer aussi je pense que ça revient à la perception du métier en général, je pense qu'on a beaucoup de mal, nous CPE à alors l'excuse c'est le temps, le boulot on a beaucoup de mal on devrait le faire plus dans des instances au niveau de réunions de bassin dans lesquels on a des compétences et qu'on vise à développer dans les établissements, je pense qu'on a beaucoup de mal à sortir de notre vie scolaire ».E29

Le partenariat revendiqué par les CPE ne renvoie en aucune mesure à une complémentarité étanche et figée. Il apparaît au contraire évolutif, ouvert et prompt à favoriser les décloisonnements professionnels.

5.2.5.3 Perception à l'extérieur de l'établissement

Par les Familles :

Même si en majorité, ils disent être bien perçus dans les familles, les CPE pensent néanmoins que leur rôle est méconnu et flou :

« On est bien perçu par les familles en difficulté car on va les diriger vers les partenaires. »E13 ;

« C'est un peu flou pour des parents, il faut leur expliquer qui nous sommes» E5.

La méconnaissance et l'incompréhension des parents vis-à-vis du métier de CPE entrainerait des confusions selon ces derniers :

« Par les parents on est perçu comme des personnels de direction.» E14 ;

« Au niveau des parents, ils ne connaissent pas trop qui on est, ils nous mélangent un peu avec la gestionnaire, l'assistante sociale. Mais les professeurs ils connaissent. Cependant quand j'ai un parent devant moi, j'explique et après ça va ils connaissent.»E18

A l'extérieur

Les relations entre les CPE et les multiples professionnels externes à l'établissement scolaire sont importantse même si elles tendent à être moins développées ou moins fréquentes :

« Je pense que nous sommes des interlocuteurs fiables, peut être pas forcément privilégiés mais quand on a un problème et quand on est amené à prendre contact avec d'autres institutions où d'autres interlocuteurs extérieurs. Je pense que l'on a une image professionnelle, mais il est bon de rappeler ce qui ce que l'on est, ce que l'on fait et pourquoi on est là, mais ça c'est valable partout. »E17

Même s'ils sont restés assez peu dissertes à propos de ces relations, les CPE pensent dans l'ensemble que leur rôle est bien perçu et que ces derniers définissent plus ou moins bien leur rôle éducatif :

« On est parfois obligé de travailler avec les gens de justice, les autorités judiciaires, soit des éducateurs la police, la gendarmerie, donc c'est vrai qu'on travaille confinement avec eux. Ils connaissent bien ce qu'on fait car ils sont souvent amenés à nous côtoyer. Que ce soit les éducateurs, les juges donc c'est vrai on travaille confinement avec eux. Les éducateurs nous connaissent car ils nous rencontrent souvent et il y a un échange, je crois qu'ils connaissent bien notre métier car parfois il y a des regroupements ils ont un contact différent avec les jeunes et ça c'est enrichissant autant pour eux que pour nous. Quand c'est la police, la gendarmerie, c'est vrai qu'on peut apporter un éclairage différent. Moi j'ai connu des situations de jeunes délinquants en procédure et pour qui mon intervention, témoignage était importante et intéressant, je trouve ça important ».E22

Globalement, pour tenter de parer à ce phénomène ressenti de méconnaissance et d'incompréhension, les CPE clarifient au mieux, auprès des autre acteurs de l'établissement, leurs rôles et leurs limites d'intervention.

5.2.5.4 Cadre légal et contexte de la pratique : métier prescrit et métier réel

Les réponses aux questions se rapportant à la conformité de la fonction à ce que le contexte impose de faire permettent l'identification de la distance entre métier prescrit et métier réel. Bien que divisée sur la circulaire de 1982 (certains trouvent qu'elle définit bien leurs tâches, d'autres pensent qu'elle est particulièrement floue), une majorité de CPE se retrouve pour dire que ces qualités, bien qu'opposées, font tout son intérêt :

« Les circulaires ne sont pas des gênes, elles sont largement assez floues pour nous permettre de faire ce qu'on veut, en terme d'éducation, ensuite le métier a évolué, les instances lycéennes n'existaient pas quand on a parlé, écrit cette circulaire, comme je vous ai dit le métier est en perpétuelle évolution par rapport à l'évolution du système en soi, de la société, d'ailleurs on le voit , toutes les séquences comme l'ECJS, les parcours diversifiés, les régulations d'heures de vie de classe, les travaux pluridisciplinaires, tout ça en fait c'est la vie scolaire, des outils de la vie scolaire, qui sont entrés dans la pédagogie, donc vous voyez le paradoxe quand on peut encore aujourd'hui dans notre système hésiter d'une pédagogie de la vie scolaire et regardez encore le CPE comme une espèce de pas vraiment pédagogue .»E9

La circulaire est -on l'a vu- une auberge espagnole. Grâce à elle, chaque CPE, avec sa personnalité, en tenant compte des exigences de son chef d'établissement, et en s'appuyant sur sa connaissance du contexte de l'établissement, va pouvoir définir sa conception pratique de la profession:

« *il y a des décalages entre la fonction et le texte, moi je regarde les textes mais je m'adapte au terrain.»E19 ;*

« Au niveau des textes c'est clair mais peut être pas au niveau de la pratique parce qu'il y a plusieurs chemins qu'on peut prendre et donc ce qui fait que ce n'est pas clair d'un regard extérieur. Ca dépend de l'établissement, de la personnalité du CPE du coup ça donne une lecture ponctuelle, à Lepervanche la lecture du CPE c'est ça, à Leconte de Lisle c'est autrement. Si on va dans un collège à zone sensible ou en ZEP, on voit le CPE travailler, on peut donner notre lecture parce qu'il va mettre d'autres points par rapport à son contexte. » E4

Pour les uns, elle définit bien les missions du CPE :

« Ma fonction est en rapport avec les textes de référence, mais le contexte impose d'avoir un rôle répressif, il doit faire respecter l'autorité, l'ordre. C'est le contexte qui veut ça. Les auteurs le disent, la responsabilité de l'ordre incombe à la communauté éducative, c'est des personnels qui sont là pour faire respecter l'ordre. Les textes sont un peu utopiques c'est une vision surréaliste, il y a un gros écart, une grosse disparité. Ca devrait être, alors que non dans la réalité du terrain on doit gérer des paramètres, il y a une politique, des coutumes qui sont liées à des établissements. Le climat va dépendre du chef puisque c'est lui qui mène la danse. On ne peut pas appliquer tout dans la pratique. » E1

Pour d'autres, elle reste vague et c'est une bonne chose :

« Je crois que le circulaire de 82 me convient, elle est assez générale, elle me permet de faire ce que j'ai envie de faire, il y a un cadre bien sûr mais elle me permet d'évoluer. C'est bien qu'on ait une liberté, ça me convient. Dans l'idée de dernière circulaire, ça va. »E7

Ceux qui considèrent que la circulaire de 1982 ne répond pas à leurs attentes lui reprochent d'être trop floue, elle ne leur permet pas de se réaliser dans le métier qu'ils ont choisi :

« Les textes sont vastes, exemple : la gestion de l'absentéisme, animation éducative après on a du mal à se situer par rapport à ça. On a des missions mais elles sont vastes. Quand on nous donne des choses en plus, c'est sûr que ça plaît pas trop mais si on veut avancer il faut faire des concessions, et voir toujours l'intérêt de l'élève. »E14

D'ailleurs, ceux qui ont répondu que le rôle du CPE était devenu trop flou sont les mêmes qui considèrent la circulaire également trop floue.

Pour les CPE, la polyvalence et la diversité des tâches rendent parfois la fonction peu lisible et mène à tout ou presque.

Cette situation semble révélatrice des questions liées à l'évolution et aux conditions d'exercice de la fonction. De nouvelles missions s'imposent souvent aux CPE par des responsabilités déléguées de la part du personnel de direction. Elles ne figurent pas dans la circulaire de 82 :

« quelques fois on fait des choses au dessus de notre mission, souvent le chef délègue. Et plus ça va plus on nous demande plus. Ce n'est pas en conformité avec les textes, il y a des choses

*à revoir. Si on ne fait pas, ça se répercute sur la scolarité des jeunes, on le fait pour eux mais euh c'est un problème. »*E5

Même si certains CPE constatent que métier prescrit et métier réel ont comme caractéristique commune de ne pas délimiter clairement leur champ d'action, la majorité semble satisfait du cadre prescrit à leur fonction. Ils s'y retrouvent soit parce que leur métier réel est proche du métier prescrit, soit parce que le cadre prescrit est suffisamment large pour qu'il puisse adapter son métier réel à l'environnement scolaire.

La gestion de l'urgence dans certains établissements fait du CPE le point de convergence de tous les maux. Ce dernier a souvent bien du mal à ne pas se laisser envahir par des tâches qui ne sont pas inscrites dans sa mission mais qu'il faut assumer, en palliant souvent l'absence de personnels plus spécialisés (infirmier, assistant social…).

5.2.5.5 Perception de l'avenir du métier

La dernière question de l'entretien portait sur l'avenir du métier. Nous avons demandé aux CPE comment ils voyaient l'avenir de leur profession à long terme. D'emblée la question a suscité de vives réactions, d'inquiétudes et d'incertitudes. Même s'ils maintiennent que leur fonction est évolutive et essentielle, certains CPE se sont montrés pessimistes et pensent qu'elle sera amenée à disparaître. D'autres pensent qu'ils deviendront des personnels de direction ou conseillers techniques du chef d'établissement comme nous montre le tableau 33.

Tableau 33 – Les réponses relatives à la question sur l'avenir du métier de CPE

Disparition	E4 ;E7 ;E8 ;E10 ;E12 ;E16 ;E19 ;E20 ;E2;E27 ;E28 ;E26 ;E30
Personnel de direction, conseiller technique du chef d'établissement	E2 ;E4 ;E5 ;E7 ;E9 ;E13 ;E15 ;E17 ;E22 ; E25 ;E29
Incontournable	E1 ; E3 ;E14 ;E11 ;E18 ;E23 ;E24

Les rumeurs de disparition de la fonction qui serait soluble dans le corps des personnels de direction ou conseiller technique du chef d'établissement sont permanentes souligne la plupart des CPE:

« Moi je pense que le métier va évoluer, je ne sais pas vraiment dans quelle direction, il y a des gens qui disent que ça va disparaître, moi je ne pense pas, ça va évoluer mais ça va dépendre de l'ampleur de l'évolution. Il y a deux terrains possibles, soit c'est le terrain actuel avec des modifications, soit c'est le terrain de la direction» E4 ;

« Nous sommes des exceptions, j'ai bien peur que la fonction disparaisse à terme ou qu'on nous transfère dans le personnel de direction. Je veux garder mon indépendance. » E7 ;

« Par rapport aux inspecteurs, on nous a dit que ce n'était pas pour changer en directeur de vie scolaire, on nous a dit que nous serions conseillers technique du principal.»E2

La diminution des postes au concours fait partie des signaux qui interrogent les CPE sur l'avenir de la fonction:

« actuellement le nombre de CPE recrutés est en baisse »E8 ;

« Quand on voit le nombre de poste de CPE, c'est du sabotage. Avec 1000 élèves on devrait avoir 3 CPE. » E26

La restriction budgétaire évoquée par certains serait la cause d'une éventuelle disparition du métier :

« Soit on est amené à disparaître, pour faire des économies. Mais je ne vois pas le système perdurer comme il l'est quoi, on est 2 CPE pour 2000 élèves avec internat, globalement ça ne devrait pas fonctionner aussi bien.»E18 ;

« S'il devait disparaître c'est pas parce qu'on serait pas important mais pour des raisons budgétaires essentiellement.»E21 ;

« J'ai bien peur que ce métier disparaisse parce que nous coûtons cher. » E7.

Selon le récit de certains, les CPE sont inquiets. C'est le propre de la mal-reconnaissance ou de la non-reconnaissance, la catégorie déprime, s'inquiète, doute d'elle-même :

« Soit on donne une définition nette et précise et politiquement j'ai l'impression qu'on va le supprimer. Il y a des établissements où il n'y a pas de CPE. Si on n'est pas en nombre, on ne peut pas travailler dans des conditions adéquates. »E10 ;

« je suis inquiet quand je vois l'évolution politique de la société. Quand je vois que je n'ai que deux surveillants par jour, je suis extrêmement pessimiste sur notre avenir. Il devrait y avoir plus de moyens dans les établissements difficiles. »E28

Pour les CPE, tous les moments sont propices pour exprimer leurs peurs :

« Moi je pense que plus ça va, on va trouver un moyen de se passer de nous. C'est dommage parce que je vois bien que je suis un relais d'informations.»E12 ;

« A mon tout petit niveau je suis très positive car j'y crois. Maintenant à un niveau socio économique politique je me fais du souci parce qu'on est dans un système éducatif où les choses se dégradent, même dans les familles. On a jamais eu autant de critiques de la part d'une certaine catégorie socio professionnelle vis-à-vis de l'école avec un grand E j'ai un peu peur pour l'avenir de l'école et forcément pour moi aussi. »E16

Pourtant, ils ne cessent de clamer que ce corps est plus que jamais « *utile ou nécessaire* », voire indispensable, dans le contexte d'une société et d'une école en profonde mutation, d'une jeunesse en quête de repères, d'identité, de valeurs, de parents déboussolés, les CPE pensent qu'ils ont de plus en plus une place prépondérante dans les établissements scolaires pour créer des conditions d'une vie à l'école plus épanouissante, d'une écoute et d'une prise en charge des problèmes divers plus amplifiés, d'une relation éducative encore plus forte :

« On aura de plus en plus besoin des CPE pour faire un travail en amont, du moins le coordonnateur d'un travail en amont, c'est-à-dire qu'il propose des formations des délégués, de gestion de conflits, un orienteur pour les élèves, pour qu'ils puissent s'en sortir et il n'y a pas si longtemps, on a remis l'éducation civique dans les programmes. Notre métier est donc au carrefour du pédagogique et de l'éducatif. Donner sens pour que l'école fasse sens. »E3

« C'est un métier à revaloriser, un métier d'avenir, qui mérite d'être valorisé, connu et reconnu notamment comme essentiel dans le fonctionnement et le quotidien des élèves. »E8

Certains pensent qu'elle est incontournable et s'orientera plus vers la discipline car le paradigme disciplinaire reste présent, et ils ressentent, dans un contexte scolaire chahuté, le retour des tâches de maintien de l'ordre scolaire :

« […] par rapport aux difficultés je pense que plus tard, on va demander aux CPE de faire le flic, le gendarme pour parler crûment» E1 ;

« Nous sommes arrivés à une période où de toute façon il y a des chefs qui voient en nous des gendarmes et policiers» E3

Pour les CPE, ils sont des cadres indispensables dans les établissements scolaires. Par leur attitude, leur analyse, leurs propositions, leur implication dans les projets avec les autres acteurs de l'établissement, ils donnent quotidiennement la preuve concrète de la valeur ajoutée qu'ils apportent à la politique éducative des établissements scolaires, comme le souligne ce CPE qui pense qu'il doit montrer la plus value qu'il apporte au quotidien:

« Euh il y a des rumeurs (rire), je ne veux pas être alarmiste, ce rôle de conseil et d'organisation, on est les seuls à l'avoir, si on doit se battre c'est avec cette vue là. Si on sert l'élève c'est avec cette vue là, on n'est pas des pédagogues, on ne leur apporte pas un savoir. On est à l'intermédiaire, si on s'axe sur ces missions, on peut être indispensable, notre avenir serait garanti. Si on glisse vers l'équipe de direction on va perdre notre âme sur l'éducatif, le fonctionnement de l'établissement sera bipolaire avec un fonctionnement du pédagogique, de l'administratif. Ce sera une perte pour le système et l'élève. »E11

L'analyse des entretiens, nous a permis d'identifier les divers thèmes autour desquels s'articule la façon dont les CPE élaborent à l'égard de leurs partenaires, leurs conditions de vie et de travail.

Les données permettent de dégager les informations et opinions relatives au positionnement de ces derniers dans l'établissement de façon à rendre leur fonctionnement lisible pour tous les acteurs de la communauté éducative. Ces thèmes

nous renseignent sur la notion fondatrice de l'identité professionnelle : la façon dont les CPE s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes qui se traduit à la fois par le sentiment d'appartenance à un ou des collectifs dans lequel ils sont socialement reconnus.

Ce deuxième niveau d'analyse constitue le matériel de base à partir duquel nous pouvons amorcer une lecture interprétative. Ainsi, la partie suivante sera consacré à l'interprétation des résultats à la lumière de notre cadre théorique.

5.3 Synthèse des analyses

L'analyse du questionnaire et des entretiens nous a permis d'identifier les divers thèmes autour desquels s'articulent la façon dont les CPE élaborent à l'égard de ses partenaires, leurs conditions de vie et de travail au quotidien.

Avant de faire la synthèse thématique de nos analyses, il est important de souligner que nos résultats nous permettent de valider et de confirmer nos hypothèses selon lesquelles le CPE est un acteur essentiel de la vie scolaire à l'intérieur du système éducatif, sa place étant largement indéterminée dans la structure des établissements. Il ressort également qu'il est en recherche permanente d'équilibre, d'articulation avec les différents acteurs et que sa fonction reste in fine à l'articulation entre le social et l'éducatif. Les résultats de l'enquête ont par ailleurs confirmé l'hypothèse selon laquelle les CPE sont préoccupés par une volonté « d'exister » en tant que corps mieux identifié, de jouer un rôle correspondant à leur dénomination situé dans le champ de l'éducation, de devenir maître d'un domaine d'activité reconnu.

5.3.1 Le choix du métier

La plupart des CPE qui ont participé à cette étude, ont choisi ce métier sans l'avoir projeté. Leurs expériences préalables au sein de la vie scolaire en tant que MI/SE, aide éducateur ou enseignant les ont conduit vers ce métier. En d'autres termes, c'est la

connaissance du métier à travers les relations entretenues avec ceux qui l'exercent que a déterminé leur choix.

Il est intéressant de noter que lors des entretiens, nous avons pu constater que la majorité des CPE avait pour projet initial de devenir professeur et suivait une préparation au CAPES, mais certains se sont rendus compte lors de la préparation au concours, que ce n'était pas exactement le métier qu'ils recherchaient. Pour d'autres, c'était suite à l'échec au concours. Mais tous s'accordent à dire que la connaissance du métier au cours de leur expérience préalable au sein de la vie scolaire et la rencontre avec les CPE a été déterminante dans leur choix.

Il est intéressant de souligner que le contexte de travail, la structure spatiale et temporelle dans laquelle s'inscrivent la fonction sont mis en avant comme éléments à l'origine des motivations à embrasser le métier.

Dans cet espace social où se jouent des rapports, des enjeux d'autonomie, s'ancrent les identités collectives et professionnelles (E.M. Marc, D. Picard, 1989).

C'est donc un métier dans lequel on entre avec une expérience professionnelle préalable et un niveau de formation élevée.

Interrogés sur leur avenir professionnel, la plupart des CPE fait état d'une éventuelle mobilité professionnelle. La mobilité professionnelle se manifeste encore par le fait que plus de la moitié des CPE envisage la possibilité d'une carrière en dehors de la fonction CPE, souvent comme chef d'établissement.

5.3.2 La formation : vecteur de l'élaboration d'une identité professionnelle

La formation offre aux CPE les modalités d'une identité professionnelle de base. Elle participe pleinement à la reconnaissance légale de compétences professionnelles spécifiques. Il est à noter que les CPE ont constaté qu'il y a un décalage entre le discours théorique entendu dans les centres de formation et la réalité de terrain. Il ressort de nos résultats, que les capacités éducatives, les capacités relationnelles ou

personnelles qu'ils mobilisent au quotidien sur le terrain sont considérées comme primordiaux.

Le niveau de formation initiale de l'ensemble de la profession est relativement élevé (la majorité des CPE ont un niveau bac+3 ou plus), en partie parce que, depuis 1990, le concours de CPE demande un niveau équivalent à bac +3. Mais ce niveau de formation, souvent dépassé, est d'autre part fortement corrélé à l'âge, et non simplement aux exigences du statut (les moins de 50 ans sont les plus diplômés *(tableau 4)*). Parailleurs, certains CPE, parmi les plus âgés, n'ont pas passé le concours et ont été titularisés par intégration du corps des CE à celui de CPE. Interrogés sur la formation initiale au métier, la majorité des CPE considèrent (pour ceux qui en ont bénéficié) que la formation n'est pas en adéquation avec la pratique quotidienne. Ces derniers mettent en avant l'existence d'un décalage entre le contenu de la formation et la réalité du terrain, ils pensent que la formation est trop théorique et peu adaptée. Ils considèrent par ailleurs que la formation est incomplète tout en insistant sur la nécessité d' être formé.

Les CPE notent une dissonance considérable entre le discours tenu par la formation et ce qu'ils disent percevoir dans la réalité quotidienne. Il existe clairement, aux yeux de nos répondants, un décalage entre la formation théorique et la pratique professionnelle.

Nous avons pu repérer au cours de notre étude, que les CPE accordent beaucoup d'importance à la formation car celle-ci les aiderait à s'acquitter au mieux leur mission notamment une formation plus axée sur le terrain. C'est surtout les moins expérimentés qui rencontrent des difficultés car ils travaillent en permanence dans l'urgence et sont souvent confrontés à des publics scolairement difficiles. De ce fait, ils sont conduits à régler des problèmes d'ordre social au détriment d'une action axée sur l'éducatif.

L'absence d'une formation plus axée sur le terrain nuit à la qualité de la pratique quotidienne du métier et va à l'encontre des stratégies identitaires qu'ils développent en référence à une connaissance virtuelle du métier qui est loinde correspondre à la réalité qu'il découvre.

Par ailleurs leurs prospos, nous avons pu constater qu'ils transforment leur expérience en savoir c'est-à-dire qu'il apprennent dans l'expérience mais ils omettent qu'ils ont des

prérequis intellectuels pour acquérir cette expérience. En effet, l'apprentissage « sur le tas » représente la principale source d'inspiration de leur pratique.
Nous avons ainsi constaté que dans l'ensemble, les CPE qui ont un niveau inférieur ou égal à la licence, sont les plus demandeurs de formation, en revanche, les CPE de niveau supérieur, considèrent qu'ils ont des prérequis pour accéder au savoir théorique et s'auto-former.

5.3.3 La pratique du métier au quotidien : les multiples facettes de la profession

La pratique professionnelle est étroitement liée aux conditions réelles d'exercice, nous avons pénétré au cœur de leur activité professionnelle et de leur travail réel. Nous avons constaté que la quasi-totalité des CPE conçoivent que leur tâche comporte les trois composantes issues de la circulaire de 1982 : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec l'équipe éducative et l'animation.

5.3.3.1 Les tâches quotidiennes

Il ressort de nos analyses, que les charges de travail inhérentes à la gestion du quotidien (accueil, suivi, absences…), à la gestion des problèmes imprévus et à la gestion du service vie scolaire, engendrent des difficultés en termes d' équilibre entre les trois priorités et surtout de mise en œuvre de leur fonction d'animateur qui est parfois considérée comme secondaire par rapport à la gestion des absences, à la sécurité et à la discipline.
Les CPE mettent en œuvre leur activité professionnelle de manière sensiblement différente selon son lieu d'exercice, du type d'établissement dans lequel ils sont affectés, de sa taille, de la configuration des locaux, de l'état général, de la présence ou non d'un internat, d'une demi pension etc.. Nous avons également pu constater qu'en collège, ils travaillent en général seul, alors que leurs homologues en lycée travaillent au moins en binôme. Ils doivent accomplir un plus grand nombre de tâches, le plus souvent dans

l'urgence et parfois au prix d'une certaine confusion, notamment lorsqu'ils ont à pallier et à résoudre des problèmes qui ne font pas partie de leur mission.

En effet, les CPE prennent souvent en charge des tâches ne relevant pas de leurs attributions et n'arrivent pas à exercer efficacement leur mission. La diversité du rôle, brouille et rend difficile la lisibilité et la reconnaissance de la fonction.

Même si dans l'ensemble les personnes interrogées, quand elles n'ont pas à partager le même bureau, travaillent dans de bonnes conditions matérielles, environnementales et relationnelles, elles estiment que les moyens mis en œuvre pour améliorer la qualité de leurs conditions de travail sont indispensables à leur positionnement identitaire dans l'établissement.

5.3.3.2 La relation avec le chef d'établissement

Les conditions d'exercice varient aussi fortement selon la qualité du cadre partenarial. Elles sont en particulier largement tributaires de la relation que les CPE doivent construire avec les chefs d'établissements dans la mesure où celle-ci semble peser de façon décisive sur la façon dont ils mettent en œuvre leur métier. En effet, un chef d'établissement peut se montrer plus ou moins réceptif à la démarche éducative portée par le CPE.

Tantôt, il va vouloir la réduire à une action disciplinaire ou administrative, se bornant à assurer la paix sociale au sein de l'établissement ou simplement son bon fonctionnement au quotidien.

Tantôt, il va s'efforcer de coopérer au mieux avec lui, en acceptant, voire en valorisant, la mise en œuvre d'une démarche éducative dans toute sa complexité. Les chefs d'établissement ont des prérogatives importantes vis-à-vis des CPE. Ils les évaluent par le biais d'une notation administrative susceptible d'avoir une influence sur leur carrière. En outre, les responsabilités des chefs d'établissements ne sont pas complètement étanches avec celles des CPE, notamment sur le plan de la conception et de l'organisation des activités à portée éducative : gestion de l'absentéisme, relations avec les familles, organisation de la surveillance…

5.3.3.3 la relation avec les enseignants

Les CPE doivent agir en complémentarité avec tous les personnels de leur établissement (enseignants, assistantes de service social, infirmières, conseillers d'orientation-psychologues, personnels administratifs et techniques) afin de favoriser la réussite scolaire des élèves mais aussi leur épanouissement. Parmi ces relations, celles construites au quotidien avec les enseignants apparaissent particulièrement déterminantes.

D'après nos analyses, il apparaît difficile de décloisonner les frontières. Les CPE éprouvent quelques difficultés à travailler en équipe et particulièrement avec les enseignants (tableau 24).

Certains entendent collaborer sur le plan éducatif avec les CPE, échangeant volontiers avec eux pour avancer dans la compréhension et la résolution des problèmes d'apprentissage et de comportement des élèves. D'autres restent en retrait ou bien tendent à leur confier systématiquement tout ce qui constitue le *sale boulot* de leur point de vue : gérer les élèves perturbateurs qu'ils excluent le plus souvent possible de leurs cours, intervenir en classe à leur demande et selon leurs besoins pour rétablir l'ordre…

Une telle variété de relations s'explique notamment par le temps, toujours long et incertain, que requiert la construction d'une relation avec les enseignants. Le problème le plus fréquent que posent les enseignants renvoie à leur incompréhension, méconnaissance et attentes à l'égard d'un professionnel quils ont tendance à enfermer dans des rôles réducteurs.

5.3.3.4 la relation avec les conseillers d'orientation-psychologues et le personnel sanitaire et social

Le travail en complémentarité avec les assistantes de service social, infirmières, conseillers d'orientation-psychologues comporte des échanges et des interactions et de reconnaissance réciproque. Les CPE cherchent à se faire reconnaître avant tout comme personne ressource en matière éducative. Situés au carrefour du social et de l'éducatif,

les CPE disposent des informations nombreuses et variées sur les élèves et leurs comportements. Ils sont des acteurs essentiels de la vie scolaire à l'intérieur du système éducatif. Globalement, on peut dire que le CPE sert de relais pour ces personnels, peu présent au sein de l'établissement scolaire. Il les informe sur la vie de l'établissement et s'efforce par conséquent de les rencontrer le plus souvent possible.

5.3.3.5 La relation avec les élèves

Les CPE apparaissent comme un personnel ressource vis-à-vis des élèves. Impliqués dans une relation de proximité avec les élèves, ils recueillent et analysent des faits, reçoivent des élèves dans leur bureau et participent à la pacification des relations, au désamorçage des conflits ou tensions avec les autres membres de la Vie scolaire. Les informations dont ils disposent sont une mine de connaissances et une source de pouvoir dans l'établissement. Ils peuvent en faire bénéficier les autres membres de la communauté scolaire quand ils le jugent utile. Globalement, ils éprouvent un certain plaisir à accompagner les élèves, ils apparaissent comme des interlocuteurs crédibles et légitimes. Le temps consacré à l'éducatif leur permet d'avoir un positionnement qui les amène à être reconnu et d'exister.

5.3.4 L'identité professionnelle en question

En partant de nos analyses concernant l'identité professionnelle, il convient de mettre en perspective le fait que nos participants semblent s'en remettre exclusivement à des composantes relatives à la définition de leur fonction, à la détermination des contours de leur statut, de leurs missions, de leurs domaines d'activités et des compétences mieux affirmés pour que chaque acteur de la communauté éducative et partenaire s'en imprègnent facilement.

5.3.4.1 Méconnaissance du rôle

Nos résultats font ressortir que la majorité des CPE pense que leur rôle n'est pas clairement défini au sein du système éducatif. L'examen des arguments, met en évidence la méconnaissance du rôle en particulier chez les enseignants et les chefs d'établissement. En effet, pour ces derniers, l'ombre du surveillant général serait toujours dans les esprits, la méconnaissance et l'incompréhension d'un certain nombre d'enseignant vis-à-vis de leur métier aurait tendance à faire émerger des représentations, des attentes réductrices et une image dévalorisante. Le fait que leur rôle ne soit pas bien défini engendrerait une difficulté à se positionner dans l'établissement. D'ailleurs, à la question qui les invitait à parler de la perception de leur rôle par les autres acteurs, certains d'entres eux même s'ils pensent être bien perçus, ont l'impression d'être considérés comme des gendarmes, des pompiers, des policiers ou encore un personnel de direction.

La diversité de leur rôle les amènerait à être perçu comme le garant de la discipline mais aussi comme un interlocuteur privilégié, un médiateur, une personne ressource, un référent, une personne relais indispensable et incontournable.

5.3.4.2 Se faire connaître et reconnaître

Puisque le travail en complémentarité passe par un minimum d'interactions avec les collègues, il suppose que le CPE puisse s'imposer auprès d'eux comme un repère. Il doit pouvoir être reconnu par ces personnels, leur inspirer confiance, être en mesure d'être sollicité par eux et de les solliciter lui-même selon les problèmes rencontrés. Arrivant au sein d'un établissement, le CPE doit se faire connaître et reconnaître par les différents personnels, et en premier lieu par les enseignants. Il doit poser des limites à son rôle pour inviter ces personnels à le solliciter en cas de problème relevant de son champ de compétence et pour créer les conditions d'une relation d'échange et de complémentarité. Les autres personnels ne sachant pas toujours comment travailler avec les CPE, ces derniers se doivent de leur préciser le plus clairement possible le contenu et les limites de

la fonction de CPE. Cet effort de clarification consiste à indiquer aux collègues ce qu'ils font et jusqu'où ils peuvent aller avec eux. Il nécessite un apprentissage et donc s'affine au fil de l'expérience acquise. Alors qu'il se fait d'abord directement, en face à- face, il s'opère parfois par la suite sous forme écrite.

L'enjeu est pour lui de se faire accepter par les professeurs, les COPSY et le personnel sanitaire et social en place. Les partenariats et les échanges, en particulier avec les enseignants, ne sont pas spontanés. Ils sont à construire ou du moins à favoriser. Pour acquérir à une meilleure visibilité et affirmer leur rôle, les CPE utilisent la stratégie de négociation. Ils s'évertuent souvent à se rendre visible auprès des enseignants et indiquent le contenu et les bornes de leur activité.

5.3.4.3 Un cadre statuaire flou

Comme nous l'avons déjà évoqué, le métier des CPE s'est construit autour de la notion floue voire ambiguë de vie scolaire et à partir d'une perspective éducative, comme le souligne le décret de 1982 qui reste aujourd'hui encore un texte de référence. Les principales causes du malaise identitaire selon les CPE porteraient sur la lisibilité et la clarté du décret de 1982. Ces derniers considèrent que la circulaire ne répond pas à leur attentes, lui reproche d'être trop floue, trop vaste, trop vague, peu claire, ne délimite pas clairement leurs champs d'actions et ne leur permet pas de se réaliser dans le métier car il y a trop de marge de manœuvre.

Nous avons pu observer que le corps des CPE se sent fragilisé par une identité floue, peu connu et peu reconnue. Sous l'effet des transformations sociales et scolaires, certains CPE pensent qu'il faudrait redéfinir la fonction et prendre en compte les changements sociétaux afin de rendre plus lisible leur rôle dans l'établissement.

Les données de nos analyses permettent de dégager les informations et opinions relatives au positionnement des CPE dans l'établissement et révèlent la nécessité de rendre plus lisible leur fonction aux yeux de tous les acteurs de la communauté éducative. Le repérage de nombreux thèmes nous renseignent sur la notion fondatrice de l'identité

professionnelle : la façon dont les CPE s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes qui se traduisent à la fois par le sentiment d'appartenance à un ou des collectifs dans lesquels ils sont socialement reconnus.

Ces analyses constituent le matériel de base à partir duquel nous allons pouvoir amorcer une lecture interprétative. Ainsi, la partie suivante sera consacrée à l'interprétation des résultats sous l'éclairage de notre cadre théorique.

5. INTERPRETATIONS DES RESULTATS

6. Interprétation des résultats

Les deux chapitres précédents ont été consacrés à la présentation et à l'analyse des données du questionnaire et des entrevues conduites auprès des CPE. Dans le présent chapitre, nous allons reprendre les résultats obtenus dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique et des questions de recherche énoncées dans le chapitre consacré à la problématique. Ce chapitre veut par conséquent offrir une synthèse conceptuelle et interprétative de notre recherche.

Pour ce faire, compte tenu que les résultats ont été résumés après chaque analyse des données par thèmes, nous les reprendrons *pari passu*, en brefs rappels, en mettant en relief les éléments qui apportent de nouvelles contributions au débat. En procédant ainsi nous répondrons à notre principale préoccupation qui consistait à voir comment le CPE élabore son identité professionnelle, comment il vit son identité professionnelle dans l'établissement scolaire et comment il exprime aujourd'hui la reconnaissance dont il fait l'objet dans le système éducatif ?

Il s'agissait de décrire comment les CPE se représente leur situation et de dégager à partir des descriptions de l'expérience de la vie quotidienne, de la conscience, des significations, des sens et des croyances qu'ils ont de la réalité pour mieux comprendre les différents éléments qui participent à la construction de leur identité professionnelle.

Rappelons que la littérature sur les questions d'éducation en général et du métier d'enseignant ou de chef d'établissement en particulier, semble faire l'impasse sur celui de conseiller principal d'éducation. Les quelques travaux existant sur la profession décrivent les fonctions ou tendent à éclairer la « vie scolaire », mais n'expliquent pas la diversité des pratiques et l'identité professionnelle de ce personnel. Il faut considérer que notre recherche se démarque de la majorité des travaux consacrés au sujet, pour deux raisons : d'un côté, nous avons donné la parole aux CPE afin qu'il parlent sur eux-mêmes, sur l'école, sur leurs conditions de vie et de travail, de l'autre nous avons

entrepris de recourir à deux démarches classiques : le quantitatif et le qualitatif qu'aucune autre étude n'avait, à notre connaissance, utilisées dans une Académie sur l'ensemble des CPE.

Ce chapitre comprend deux parties. La première partie rappelle brièvement les idées à la base de notre problématique et de notre cadre théorique. La deuxième reprend nos questions de recherche, en s'efforçant de dégager les principaux éléments de réponse qui découlent de la présentation et de l'analyse des résultats.

5.1. Rappel de la problématique et du cadre théorique

D'entrée de jeu, comme nous venons de l'évoquer précédemment, rappelons que dans cette recherche nous examinons et documentons une problématique jusqu'à maintenant assez peu explorée par la recherche en éducation : la construction de l'identité professionnelle du CPE dans le système éducatif.

Comme nous l'avons souligné, parmi les différents professionnels exerçant au sein des établissements scolaires du secondaire, il existe cet acteur dont la fonction est souvent mal connue du public. Ce professionnel qui n'est ni enseignant, ni personnel de direction, est décrit comme un acteur essentiel de la vie scolaire dont le rôle se situe au carrefour du pédagogique, de l'éducatif, de l'administratif, de l'organisationnel, du contrôle, de l'animation, de l'écoute. C'est une fonction qui reste à l'articulation entre le social et l'éducatif. Le CPE doit faire preuve de réelles facultés d'adaptation aux changements de la société, aux nouveaux publics, aux demandes des jeunes, de leur famille, mais aussi de l'administration. Sa mission englobe l'ensemble des interventions concourant au développement et à la socialisation de l'individu, qu'elles concernent la transmission des savoirs fondamentaux ou l'apprentissage de la vie sociale et de la citoyenneté. Ce professionnel de l'éducation nationale est une particularité française, elle résulte de la volonté d'une catégorie d'acteurs du système éducatif, de conserver une dimension spécifiquement éducative dans les établissements scolaires du secondaire, restés par

ailleurs très traditionnels dans la conception de l'enseignement. Néanmoins, la quête identitaire de cette fonction reste une interrogation.

Face à ce constat et face à la diversité de sa pratique, nous souhaitons dégager de nouvelles perspectives pour la recherche sur le positionnement identitaire de cet acteur. Ainsi, ce qui nous a le plus particulièrement intéressé dans cette thèse, c'est la recherche sur la perception, du point de vue des CPE, de leur pratique du métier au quotidien par les membres de la communauté éducative et sur leur propre perception de leur fonction. Autrement dit, nous avons cherché à analyser et à mieux comprendre au travers des discours, l'articulation entre, d'une part, la perception, la façon dont les CPE se positionnent pour rendre leur fonction et leur rôle lisibles auprès des autres acteurs de l'établissement et d'autre part, la place qu'ils occupent dans l'établissement et leur perception du métier au sein du système organisationnel. Comme G. Mead (1968), Claude Dubar (1992), J. Ion (2000), nous considérons que c'est au moyen d'une interaction entre l'identité pour autrui (l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu) et l'identité pour soi (l'intériorisation active et l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes) que va émerger l'identité professionnelle à travers les relations que le CPE établit avec son environnement local. Ces auteurs ont montré l'importance du lien entre l'activité individuelle et l'environnement, dans la dimension sociale de la construction identitaire. Cette approche nous permet d'indiquer que l'environnement c'est à dire la communauté éducative joue un rôle déterminant dans l'identité professionnelle des CPE.

Rappelons ici que, pour soutenir notre propre approche, nous avons utilisé différents travaux de recherche aussi bien en sociologie du travail et des professions qu'en sociologie des organisations. Nous avons consulté divers courants d'analyses de la construction de l'identité, personnelle, sociale, et professionnelle. A l'intérieur de ces disciplines et à différents égards, des tendances générales et des enjeux importants semblent actuellement structurer une convergence des recherches vers la nécessité de prendre en compte la situation de travail, les relations de groupe, les rapports à la

hiérarchie, et la perception de l'avenir probable des travailleurs comme éléments fondamentaux du processus de construction de l'identité professionnelle (Sainsaulieu, 1988 ; C. Dubar, 1992 ; P. Tap, 1993 ; J. Ion 2000, J.F. Blin 1997) . Partant de ce point de vue, nous avons soutenu que dans toute activité professionnelle, ils est absolument nécessaire de prendre en compte les perceptions et les points de vue des acteurs sur les conditions de travail, les relations avec les autres groupes professionnels et le contexte professionnel. De plus, c'est à partir et à travers leurs perceptions qu'ils se positionnent, s'adaptent au contexte, développent de nouvelles pratiques et stratégie d'action. C'est donc dans cette perspective qu'il nous est apparu nécessaire de prendre en compte les perceptions, les descriptions et les impressions sur une multitude de sujets allant des pratiques quotidiennes aux réalités organisationnelles. Nous aborderons également la question de la formation qui a un rôle essentiel dans la construction identitaire. Ainsi, au regard des données de la littérature conscrée au sujet, définir l'identité permet de mieux communiquer avec l'ensemble des membres de la communauté éducative et mieux communiquer permet une meilleure connaissance et une meilleure reconnaissance

5.2. Les Questions de recherche à la lumière des résultats

Les questions qui ont donné corps à notre démarche portaient au départ sur la façon dont le CPE élabore son identité professionnelle, sur la façon dont il le vit dans l'établissement scolaire et comment il exprime aujourd'hui la reconnaissance dont il fait l'objet dans le système éducatif. Une autre série de questions complémentaires s'est imposée : qu'est-ce qu'un CPE ? En quoi se résume sa fonction ? A quel besoin répond- elle dans le système éducatif? Appartient-il à l'équipe enseignante ? A l'équipe de direction ? Occupe-t-il une place à part, correspondant au domaine éducatif (au même titre que l'infirmière, l'assistante sociale, le conseiller d'orientation ou le documentaliste qui maîtrisent chacun un champ qui leur est propre? Existe-t-il vraiment un malaise chez les CPE, et si oui, de quelle nature est-il et à quoi correspond-il ? L'évolution de cette fonction est-elle inévitable à court terme, ainsi que certains l'affirment, et si oui, dans

quelle direction ? Cette fonction est-elle d'ailleurs destinée à évoluer, ou éventuellement à disparaître ?

Nous verrons maintenant les réponses qui se dégagent des analyses par rapport à ces diverses questions. Signalons que nous avons présenté, à la fin de chaque analyse thématique des résumés qui rendaient compte des principaux résultats et qui, par le fait même, anticipaient déjà sur ces réponses. Nous n'avons donc pas l'intention de reprendre ici toutes ces considérations dans le détail. Nous allons plutôt en proposer une interprétation en reprenant chacun des thèmes en rapport avec nos questions de recherche.

6.1.1. Choix de la profession : résultante de l'interaction entre identité personnelle, sociale et professionnelle.

« *Le métier d'un homme est une des composantes les plus importantes de son identité sociale, de son moi et même de son destin dans une existence qui ne lui est donnée qu'une fois. En ce sens le choix d'un métier est presque aussi irrévocable que le choix d'un partenaire* » (E. C. Hughes, 1958 cité par C. Dubar et P. Tripier, 1988, P. 95). Aujourd'hui, une part importante de l'identité des individus se décline selon la profession qu'ils exercent et revendiquent, et par laquelle ils sont à la fois jugés par les autres et par eux-mêmes. Le fait de dire sa profession revient donc à affirmer qui nous sommes, à se définir auprès des autres et à se voir valoriser ou dévaloriser. Selon la profession et la manière dont elle est désignée et perçue, elle place l'individu dans l'espace social bien plus sûrement que notre propre nom ou notre appartenance régionale. « *Les mots par lesquels les activités professionnelles se désignent constituent ainsi des efforts permanents d'imposition symbolique qui font partie de l'effort argumentaire en vue de la conquête non seulement d'un statut, mais d'une identité personnelle* ». (D. Verba, 2001 p. 26). Le choix d'un métier fait partie des décisions les plus importantes que tout le monde doit prendre dans la vie. Pour certains cette décision est facile et claire depuis leur

enfance, tandis que pour les autres, elle est source d'inquiétudes et de réflexions au cours des années.

Le poids de l'expérience et du contexte du travail

Nous avons constaté que la plupart des sujets se destinaient à l'enseignement, sans doute parce qu'il ne connaissaient pas la fonction de CPE.
Les résultats de notre analyse à ce propos ont montré que la majorité des CPE avait choisi leur profession après avoir eu une expérience professionnelle préalable en tant que personnel de surveillance au sein d'un établissement scolaire. Leur passé professionnel a eu un impact considérable sur leur choix professionnel. L'occasion de découvrir le contexte de travail, son environnement et les interactions avec les CPE au quotidien ont motivé leur choix. Le contexte de travail, la structure spatiale et temporelle ont eu un impact considérable sur leur avenir professionnel. Il est important de rappeler que le contexte de travail fonde les identités collectives et professionnelles car c'est un espace social qui structure les interactions où se jouent des rapports de pouvoir et des enjeux d'autonomie. la notion de contexte est *« un champ social, un ensemble de systèmes symboliques, de structures et de pratique, qui constitue à la fois un référent, un système conventionnel et un ordre rendant l'échange possible et lui confèrent ses significations majeure »* (E.M. Marc, D. Picard, 1989, p. 83). Immerger dans la vie scolaire avec un ensemble de personnes et de groupes en interactions réciproques et l'institution qui la fonde symboliquement, en l'occurrence ici le système éducatif évoqué dans le contexte de la recherche via les établissements scolaire les ont conduit vers la profession.

Chacun de ces acteurs avait une histoire, un passé qui pèsent sur leur identité d'acteur et d'individu à part entière. Il ne se définit pas seulement en fonction d'interactions, dans un champ déterminé de pratiques, il se définit en fonction d'une trajectoire aussi bien personnelle que sociale. Les identités collectives et personnelles sont ainsi prises dans des processus historiques et des contextes symboliques.

Le processus de construction identitaire est lié aux diverses sphères d'activités que chacun rencontre au cours de sa vie et au sein desquelles il doit apprendre à devenir acteur. En tant qu'acteur, chaque CPE possédait déjà une définition du métier vers lequel il allait s'orienter.

Le poids des CPE chef de service « Vie Scolaire »

Comme nous l'avons détaillé dans le chapitre consacré à la naissance de sa fonction, les CPE sont responsables du service « Vie Scolaire ». A ce titre, ils ont à organiser et superviser le travail des personnels surveillants. Cette gestion d'équipe basée sur une forte responsabilisation et autonomie des surveillants au travers d'une division des tâches mais aussi d'une complémentarité avec leur action éducative.

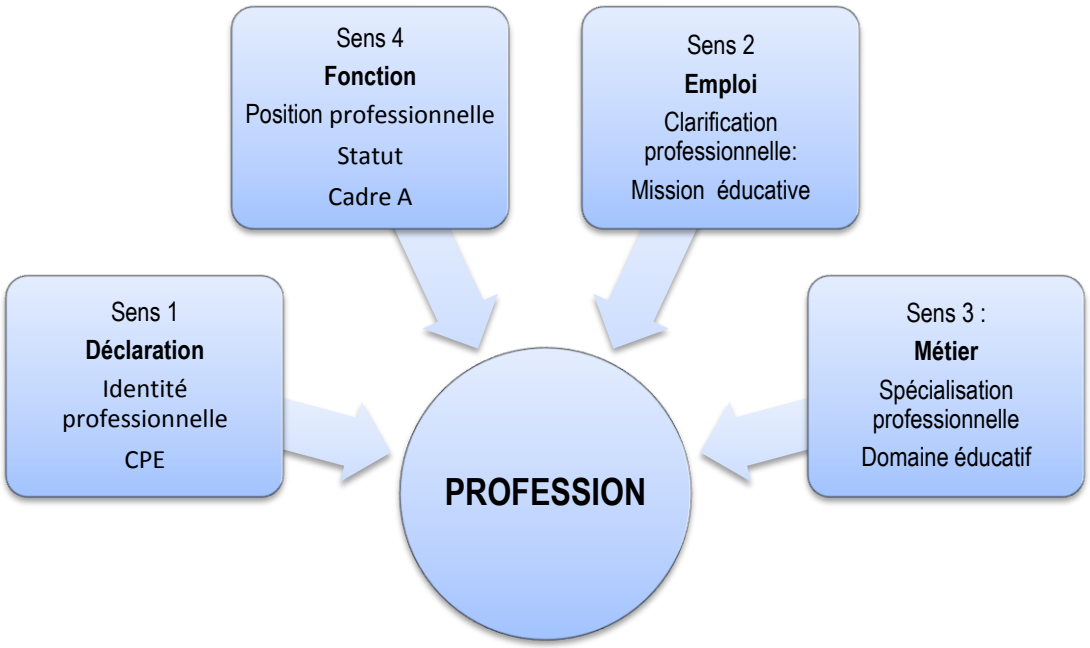
C. Dubar et P. Tripier (1998), à propos de la définition de la profession, se réfèrent à quatre sens qu'ils associent à quatre « points de vue » différents :

1) Profession = déclaration (identité professionnelle)
2) Profession = emploi (classification professionnelle).
3) Profession = métier (spécialisation professionnelle)
4) Profession = fonction (position professionnelle)

En se référant à cette définition de la profession, nous constatons que les quatre sens et les quatre points de vue de la profession ont été repérés durant leur fonction de surveillant au sein de la « Vie Scolaire ». le schéma ci-dessous résume le repérage des sens et des points de vue.

Schéma 1 :

Les quatre sens et les quatre points de vue définissant la profession de CPE



Les surveillants sont les mieux placés pour connaitre les facettes de la profession de CPE et pour voir entre autres, si le travail est accompli selon les règles du métier élaborées par les professionnels eux-mêmes. Ces règles combinent valeurs et normes de travail, se construisent à partir de connaissances théoriques et pratiques et sont fondées sur une vision qu'ont les professionnels de leur métier. C'est ce qu'on appelle la culture du métier qui ne se décrète pas mais se construit dans la relation de travail. Les CPE transmettent à travers des rapports qu'ils ont avec les personnels de surveillance leur culture de travail. Elle peut alors être reconnue comme étant l'articulation concrète de l'intelligence théorique et de l'intelligence pratique. Le professionnel est donc reconnu par ses personnels comme transitant des savoirs et savoir-faire, et est reconnu dans ce qui fait l'originalité de son travail et la différence entre lui et les autres.

La Vie Scolaire : lieu stratégique pour rendre lisible l'identité professionnelle

Les CPE sont souvent seuls dans leur pratique surtout au collège, la profession a du mal à faire sa place, de par les problèmes de reconnaissance qu'elle rencontre et le manque de lisibilité au sein de la communauté éducative. Pourtant comme nous venons de l'évoquer, il existe bien une identité professionnelle chez les CPE comme chez tout individu exerçant une profession forgée à partir de sa formation et de ses expériences de ses rencontres.

Le fait d'avoir eu une expérience préalable dans ce milieu et d'avoir exercé sous la responsabilité de leur chef de service en l'occurrence le CPE, a permis à ces professionnels d'accéder à cette profession.

A notre avis, les CPE défendaient déjà leur autonomie, leur territoire et cherchaient à se faire reconnaître grâce à leur position dans l'établissement via la vie scolaire : point de départ d'une démarche légitime de reconnaissance.

Notre travail fait surgir quelques interrogations : Est-ce un métier dans lequel on entre avec une expérience professionnelle préalable ? Ce qui pourrait vouloir dire que la découverte et la connaissance du métier ne peuvent s'envisager qu'à travers une interaction avec son environnement.

6.1.2. La formation : vecteur de l'élaboration de l'identité professionnelle.

Avant de faire état de l'importance que les participants de cette recherche accordent à la formation, rappelons que W. Doise (1990) à travers l'identité interindividuelle et C. Dubar (1991) à propos de l'identité pour autrui insistent sur l'importance de la reconnaissance et de la valorisation sociale du métier pour la construction des processus identitaires liés à la profession. La reconnaissance et la valorisation sociale prennent appui sur l'identification d'un corps de savoirs propre à un métier. Ainsi, le suivi d'une formation précise et la reconnaissance d'une fonction dans une équipe de travail participeraient à la construction de l'identité professionnelle des CPE, qui comme l'avance J.F. Blin (1997) se développe grâce aux activités professionnelles qui mobilisent des savoirs et des compétences

identifiés comme spécifiques.

Dans la section précédente, nous avons abordé le cheminement qui a conduit les CPE à choisir leur profession. Nous allons voir maintenant comment les CPE conçoivent l'importance de la formation. D'entrée de jeu, rappelons que la majorité des CPE formés considèrent que la formation qu'ils ont reçue n'est pas en adéquation avec la pratique quotidienne. Tous les CPE s'inspirent de l'expérience et de l'apprentissage sur le tas pour mener à bien leur mission et se positionner dans l'établissement en tant que personnel d'éducation. Pour comprendre leur démarche, nous commencerons tout d'abord par exposer brièvement l'historique de la formation professionnelle des CPE, puis à travers nos résultats nous étudierons la stratégie qu'ils déploient pour combler le manque de formation.

La formation en IUFM : vers une démarche de professionnalisation dans le système éducatif français

Comme nous l'avons souligné dans notre cadre théorique, la construction d'une identité professionnelle est basée sur la socialisation secondaire c'est-à-dire l'incorporation de savoirs spécialisés en l'occurrence le savoir professionnel (P. Berger, T. Luckmann, 1996). Ce sont des machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme et un univers symbolique véhiculant une conception du monde mais qui, contrairement au savoir de base de la socialisation primaire, sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activité.

La professionnalisation fait référence aux notions de comportement au travail, de compétences professionnelles, de qualification reconnue. C'est un concept qui interpelle fortement le concept d'identité. La démarche de professionnalisation participe à la construction de l'identité professionnelle.

Pour les besoins de notre interprétation, nous n'aborderons ici que les conditions et les grandes lignes de la formation des CPE, c'est-à-dire les axes du programme et la perception dont nous ont fait part les CPE.

En partant de l' historique de la création des structures de formation, il est apparu que la formation des CPE a vu le jour dans les IUFM en 1992 comme conséquence de la loi d'orientation de 1989. Cette loi a influencé sensiblement la conception du métier de CPE et l'identité du corps car elle prévoyait de développer une véritable formation professionnelle des enseignants grâce à la création, dans chaque académie, des IUFM chargés de les préparer à un rôle rendu plus difficile par l'évolution des différents publics et les nouvelles exigences auxquelles doit répondre le système éducatif. En 1990, les IUFM assuraient la formation professionnelle des enseignants et deux ans plus tard la formation des futurs CPE leur a été confiée. Les CPE étaient jusqu'à cette date formés dans des centres régionaux spécialisés, annexés à des lycées. Dans la continuité du décret de 89, qui ouvre aux CPE le champ des préoccupations pédagogiques, le Ministère décide, par la circulaire n° 92-138 du 31 mars 1992, de confier leur formation aux IUFM nouvellement créés. La création des IUFM suggérait un rapprochement de fait entre la formation des enseignants et celle des CPE. La formation des CPE est conçue sur deux années. La première, préparatoire au concours, se déroule dans les IUFM et les candidats au concours externe sont obligatoirement titulaires d'un diplôme de niveau égal ou supérieur à la licence. Les cours réguliers, les stages en établissements scolaires, les échanges avec les formateurs, les pairs et les candidats au concours doivent permettre de mieux se préparer au concours externe. L'hétérogénéité du public est soulignée de plus l'articulation entre la théorie et la pratique est présentée comme un principe phare de la formation, et ceci est particulièrement nouveau dans la formation des CPE : pas de pratique sans théorie et pas de théorie sans pratique. La théorie peut être comprise comme une réflexion sur l'action éducative. Elle procède autant d'une réflexion sur l'action actuelle que sur des théories éducatives issues des résultats et des progrès de la recherche.

Trois axes sont retenus dans la formation générale des CPE : l'élève, le cadre d'exercice, les missions et les outils. Ces axes recoupent assez bien les rôles et missions des CPE tels que définis dans la circulaire d'octobre 1982, sans pour autant, et c'est bien là le plus surprenant, qu'il soit dit un seul mot sur le référentiel de formation.

La collaboration avec les futurs professeurs, y compris les futurs professeurs certifiés de

documentation, développée dans la circulaire d'octobre 1982, doit se traduire par une formation commune.

L'idée, fréquemment avancée, selon laquelle le CPE ne travaille pas seul, est prise en considération dans la formation ; il est notamment question de travaux communs avec les conseillers d'orientation psychologues, or les vocables « service social » et « service médical » ne figurent plus dans cette circulaire (circulaire n° 92-138 du 31 mars 1992) alors qu'on les trouvait dans la circulaire d'octobre 1982.

La formation théorique n'apparaît pas être en adéquation avec la pratique au quotidien

Il ressort de nos résultats, que la formation n'est pas adapté à la réalité quotidienne car il y a un écart considérable entre la pratique et la théorie. Les raisons mises en avant sont la disparité et la diversité des tâches qui, au quotidien ne permettent pas au CPE d'exercer pleinement son rôle, sachant que par ailleurs les surcharges et les surabondances de tâches administratives ne lui laissent guère de temps pour mener l'action éducative auprès des élèves (Figure 15).

Même si le processus de formation contribue à renforcer l'identité professionnelle des CPE en développant une base de connaissances partagées en favorisant l'appartenance à un groupe (celui des CPE) qui développe des stratégies communes, le décalage entre la formation et la pratique du métier engendre des conséquences négatives sur leur positionnement dans l'établissement.

Lors de nos analyses, nous avons constaté qu'il existe une dissonance considérable entre le discours tenu par la formation et la réalité quotidienne de la pratique. La majorité des CPE qui on suivi la formation à l'IUFM considère que la formation n'est pas en adéquation avec la pratique du métier. Pour ces derniers, la formation serait trop théorique et pas axée sur la pratique terrain. Par conséquent, ils éprouveraient du mal à prioriser leur tâche, laissant parfois le rôle éducatif de côté pour se consacrer à des

actions relevant plus du social.

Nos résultats nous conduisent ainsi à considérer que les CPE accordent une place importante à la formation. Pour quelques-uns, la formation est importante voire essentielle mais considèrent que celle-ci n'est pas toujours adapté à la pratique terrain. En clair ils sont demandeurs d'une formation plus axée sur le terrain pour acquitter au mieux leur mission. Pour d'autres, en marge du désir d'acquérir un bagage théorique, se profile de façon explicite une conception pragmatique de l'apprentissage sur le tas basé sur l'expérience.

Transformation de l'expérience professionnelle en savoirs : vers une dynamique de construction identitaire

Comme nous l'avons vu précédemment, la formation vise à développer des compétences pour répondre au mieux aux exigences de la pratique professionnelle, l'idée est aussi d'accroître l'interaction entre les acteurs qui exercent dans l'établissement dans le but de développer des complémentarités d'action.

La formation théorique mise en place par les IUFM, ne serait pas adaptée à la pratique du métier selon les CPE, mais la question qui nous préoccupe, est celle de savoir quelles stratégies développent-ils pour pallier ce manque de formation ?

A notre avis, les tendances recueillies traduisent une intervention par essais et erreurs au gré des expériences quotidiennes dans le cadre de ce qui est communément appelée la formation informelle (De Ketele, 1996). En effet à la question relative aux sources d'inspiration de leur pratique professionnelle, les CPE ont répondu qu'elles sont étroitement liées à la formation, à l'expérience personnelle, à la recherche de documentation et à divers échanges entre collègues (tableau 7). Les rencontres sont des espaces de co-formation mutuelle à partir d'échanges de pratique et de résolution des difficultés rencontrées au quotidien.

Par ailleurs, l'apprentissage sur le tas, sur le terrain ainsi que l'expérience de leur ancien

métier sont les principales sources qui alimentent leur pratique professionnelle. Il est intéressant de remarquer que selon son niveau d'étude, chacun se forme selon sa compétence, par exemple nous avons constaté que les CPE qui ont un niveau inférieur ou égal à bac+3 se forment plutôt sur le terrain tandis que ceux qui ont une qualification supérieure à bac+4 font état de références théoriques. Pour les uns leur expérience quotidienne serait donc une façon de s'autoformer. Ils apprennent dans l'expérience, c'est là qu'ils apprennent le plus. En d'autres termes ils transformeraient leur expérience en savoirs pour mener à bien leur mission et se positionner en tant que personnel éducatif au sein de l'établissement. Par ailleurs, d'après les travaux de B. Courtois (2006, P. 100), *« transformer l'expérience permet non seulement d'acquérir un savoir efficace et de l'articuler à un savoir plus général, mais elle permet à la personne de cheminer dans son rapport au sens et dans son évolution identitaire ».*

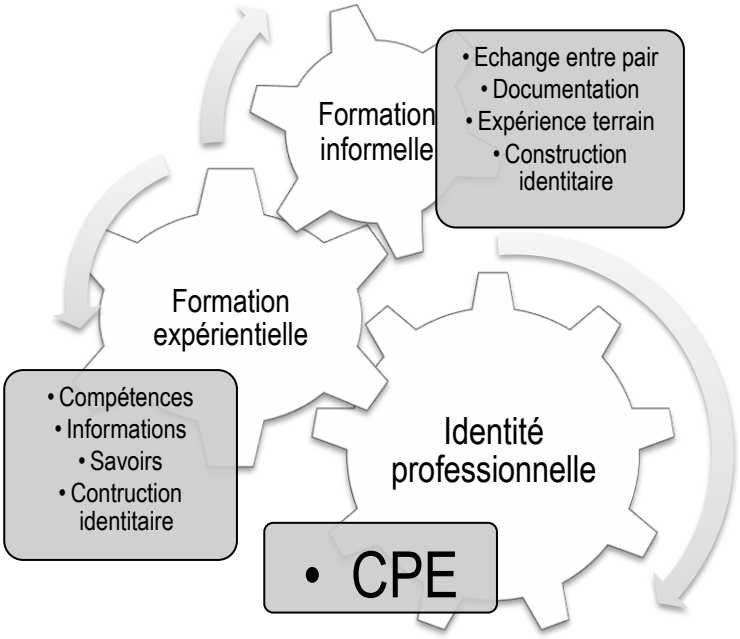
La stratégie que les CPE adoptent sans le savoir pour acquérir des compétences et pallier leur manque de formation, serait d'une part, l'échange d'information sur des problèmes qu'ils rencontrent entre collègue lors des regroupements et d'autre part, la recherche de documentation pour résoudre des situations. Ils transforment leur expérience professionnelle en savoirs. Leur expérience contribue à leur formation. C'est ce que B. Courtois (2006) appelle une formation expérientielle c'est-à-dire, une formation par contact direct avec une situation de vie, mais réfléchie avec soi, avec les autres et avec l'environnement. Cette chercheuse émet l'hypothèse qu'il est possible de s'autoformer avec l'expérience. L'expérience peut être formatrice et peut être considérée comme articulée avec le soi, les autres, l'environnement matériel et culturel. L'expérience autoformatrice renvoie à une conception de la formation par soi et pour soi, avec une visée transformatrice et émancipatrice.

Se former par l'expérience ce n'est pas seulement acquérir des compétences, des informations, voire des savoirs ; c'est aussi se construire en tant que personne, acteur social et culturel. A ce propos rappelons que l'identité se construit grâce à des références qui donnent lieu à des stratégies identitaires, en fonction desquelles chacun mobilise les ressources dont il dispose au sein de l'environnement professionnel afin de constituer et de faire reconnaître sa conformité ou sa singularité (D. Benamouzing 1999).

Le schéma que nous proposons ci-dessous résume la stratégie mise en place par les CPE pour exercer leur métier et pallier le manque de formation.

Schéma 2 :

Stratégie et pratique professionnelle pour une construction identitaire



A notre avis, la valorisation de l'expérience professionnelle par les interactions entre pairs et avec les autres acteurs de leur environnement, induit une éclairage identitaire sur le positionnement du CPE dans le système éducatif. A la base de cette stratégie, on peut observer que le principal problème se trouve lié à un déficit sur le plan de la formation professionnelle, déficit auquel ces derniers remédient grâce à un apprentissage par l'expérience. Cette formule qui est proche d'une vision artisanale de l'apprentissage , où un sujet qui a appris son métier par essais et par erreurs, autrement dit par tâtonnement, transmet à un pair des formules d'action éprouvées par le temps. Ces formules (procédés, stratégies, méthodes etc.) sont donc appliquées, mises en pratique, expérimentées et affinées avec le temps dans la pratique du métier au quotidien.

A ce point de vue, il y a la croyance de l'expérience professionnelle qui est un processus subjectif de formation à travers lequel le sujet maîtrise progressivement son environnement professionnel grâce à la mise au point de routines et à l'acquisition de connaissances concrètes.

Nous avons vu lors de nos analyses, que la formation apparaît comme quelque chose d'essentiel et d'indispensable car elle permet de répondre en partie aux nécessités du métier. Un manque subsiste toutefois qui renvoie au discours des CPE qui ne cachent pas leur préoccupation envers les contenus officiels. Ils sont conscients qu'ils doivent trouver des stratégies pour se perfectionner dans le but de combler des lacunes.

Les CPE occupent une place sociale et professionnelle privilégiée dans l'établissement, située au carrefour du social et de l'éducatif, ce sont eux qui assurent la scolarisation des élèves à l'interstitiel, ce sont eux qui sont capable de comprendre les situations et les événements relatifs à divers problèmes où l'éducation des élèves est solidement ancrée. Ce qui signifie que la formation des CPE ne peut se limiter à la transmission de contenus et de méthodologies éloignés de leur pratique concrète.

Bref, à partir des discours et des perceptions qui se dégagent sur la formation, nous croyons nécessaire de tenir compte, dans le processus de perfectionnement de la pratique du CPE, de sa praxis c'est-à-dire des savoir d'expérience centrés sur la dimension éducative mais aussi sur la diversité de sa mission. « *La praxis est une pratique clarifiée qui fait émerger les savoirs implicites contenus dans l'action. Par les relations avec autrui, dans et par l'action, elle provoque la conscientisation, l'analyse, la compréhension, voire la formalisation de la pratique »*(G. Le Meur, 1998,p 215). La praxis qui devient signifiante, transforme en savoirs chez le sujet les informations obtenues dans les occupations quotidiennes .

Par ailleurs, lors de nos analyses, nous avons constaté que les équipes de formateurs composées de CPE sont des ressources essentielles indispensables, leur expérience est vue comme un facteur qui contribue à l'amélioration de la qualité de la formation.

Cependant, il faut aussi considérer les savoirs qui sont officiellement déterminés dans les

curricula et dans les sciences reliées à l'éducation, afin que les CPE aient une base de connaissances indispensable à l'actualisation du métier. Cette base de connaissances, qui devrait constituer l'élément central du processus de formation des CPE, doit être capable de rendre de façon dynamique le construit social et professionnel, les processus et les interactions vécus par ces professionnels. Autrement dit, cette base de connaissances doit tenir compte de tous les éléments qui ont contribué et contribuent encore à la construction de leur identité sociale et professionnelle.

Afin d'accomplir leur rôle les CPE s'appuient sur leur propre expérience et apprennent quotidiennement à partir des savoir officiels fragmentés mais aussi à partir des savoirs expérientiels et sociétales. En effet, l'apprentissage sur le tas est la principale source de la pratique quotidienne des CPE (Tableau 7), cette formation sur le tas, nous amène à affirmer à l'instar de B. Courtois (2006), qu'elle contribue à la transformation de l'expérience en savoirs et produisent d'autres modes d'appréhension de la réalité qui peuvent être identifiés.

Les CPE demandent à être former, la formation des CPE doit aller au-delà d'une conception mettant en avant l'articulation entre la théorie et la pratique, elle doit prendre en compte la spécificité du métier, de la place et du rôle que les CPE jouent dans l'établissement. Il faut considérer, par exemple, dans l'expérience des CPE l'ouverture au contexte de vie, les interactions avec le milieu, la construction collective de connaissances et l'attitude critique face aux acteurs externes liés à l'établissement scolaire.

Ainsi, en fonction de son expérience et en fonction de son groupe d'appartenance l'identité du CPE est composée de nombreuses dimensions et strates qui constituent un système remarquablement adaptatif, qui se défend, se corrige et s'améliore pour mieux s'adapter et même se dépasser (D. Martinot, 1995) .

6.1.3. La pratique professionnelle à l'égard des conditions de travail

Après avoir apporté des éléments sur la formation professionnelle des CPE, nous allons maintenant consacrer cette partie de notre recherche aux conditions de travail des CPE au quotidien.

En guise de rappel, mentionnons que ce qui caractérise la fonction de CPE, c'est l'absence d'une identité claire et une grande dépendance par rapport aux autres acteurs de la communauté scolaire, et notamment par rapport aux enseignants. En ce sens, le discours des CPE au sujet de leurs conditions d'exercices, des relations avec les membres de la communauté éducative, de la gestion de la Vie Scolaire et des tâches quotidiennes vont nous permettre de comprendre comment ces derniers donnent du sens à leur posture et se positionnent au sein de l'établissement de façon à rendre lisible leur fonction.

Ainsi, lors de nos analyses, nous avons pu constater que la façon dont les CPE mettent en œuvre leur fonction, varie selon l'établissement et la qualité du partenariat. Au quotidien, ils sont souvent conduits à accomplir dans l'urgence des tâches qui ne relèvent pas de leur champ de compétences mais d'un travail que les autres professionnels de la communauté éducative ne peuvent pas ou ne veulent pas assumer. Nombre d'entre eux tentent d'opposer une résistance et tentent de construire une éthique qui donne sens et cohérence à un agir professionnel dont la finalité n'est pas seulement la réussite scolaire des élèves mais aussi l'épanouissement de chaque jeune.

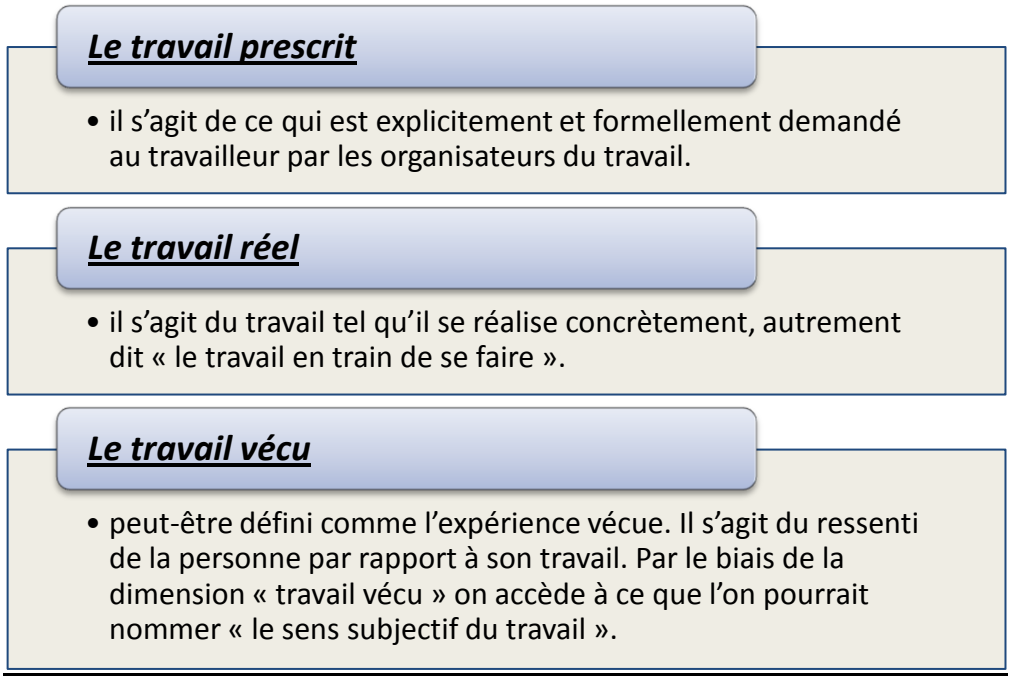
Dans les pages qui suivent, nous examinerons ce que nous avons pu dégager de nos analyses sur la pratique quotidienne de la fonction. Dans un premier temps, nous aborderons le point de vue des CPE entre le contexte et les divers volets constitutifs du travail prescrit, c'est-à-dire à quoi se réfère leur pratique au quotidien. Par la suite, nous verrons les conditions réelles d'exercice de leur pratique et la façon dont ils mettent en

œuvre leur activité professionnelle dans l'établissement. Cela nous conduira dans un troisième temps au travail vécu, nous verrons comment les CPE vivent leur quotidien et comment ils envisagent de construire les relations avec les divers membres de la communauté éducative.

Nous verrons aussi qu'il est difficile d'affirmer que le métier de CPE est bien connu et qu'il a acquis une visibilité comparable à celle des enseignants pour plusieurs raisons. Ceci est dû, d'une part leur extrême sensibilité et réactivité aux transformations sociales et aux évolutions de leur cadre d'exercice, d'autre part, la forte évolutivité de la fonction, diversité des pratiques, extensibilité du champ d'intervention, imprévisibilité, et enfin, du contenu concret des tâches à accomplir lors d'une journée de travail.

Leur tâche quotidienne

Pour comprendre l'activité de travail de CPE et questionner les enjeux qui se tissent dans les interactions entre le CPE et le chef d'établissement, entre CPE et les enseignants et *in fine* entre le CPE et les autres acteurs, nous avons mobilisé dans notre cadre théorique, trois catégories : le travail prescrit, le travail réel et le travail vécu (M.A. Dujarier, 2006).



Le travail prescrit : trois domaines d'actions

La fiche métier qui définit l'exercice professionnel du CPE stipule : *« Les conseillers principaux d'éducation participent aux activités éducatives du second degré sans pour autant enseigner. Les fonctions exercées, sous la responsabilité du chef d'établissement, se situeront dans le cadre général de la vie scolaire et contribueront à placer les élèves dans les meilleures conditions possibles en vue de leur scolarité ». Leurs responsabilités seront réparties principalement dans les trois domaines suivants :*
- le fonctionnement de l'établissement : organisation de la vie collective quotidienne, hors du temps de classe, en liaison avec la vie pédagogique dans l'établissement.

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

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

Tout d'abord, un constat général se dégage de nos analyses : même si la prescription du travail des CPE est dense et abondante, les CPE mettent en œuvre leur activité professionnelle suivant les grands domaines de compétences du travail prescrit dans la circulaire de 1982 (tableau 24). Tous s'accordent à dire qu'ils organisent leur fonction autour des trois pôles directement référés à la circulaire. La prescription est considérée comme ressource fondamentale pour la pratique du métier.

Le travail réel : la pratique professionnelle au quotidien

Globalement, la mobilisation des CPE se fait sur la base de cet ensemble de prescriptions qui est une injonction de faire émise par une autorité (F. Daniellou, F. Six , 2000).
Cependant, l'activité réelle met à mal ce cadre contraignant car des imprévus apparaissent au quotidien entre ce qui relève du travail prescrit et ce qui relève du travail réel.

Il ressort de nos résultats que globalement, le travail réel mobilise davantage les deux premiers volets du travail prescrit c'est-à-dire, le fonctionnement de l'établissement et la collaboration avec le personnel enseignant. Par conséquent, la mission d'animation éducative semble être affaiblie et apparaît de plus en plus comme un domaine de responsabilité marginal.

Variabilité de la pratique

Les CPE mettent en œuvre leur activité professionnelle en fonction des problèmes à régler durant la journée de travail. Pour certains, l'image passée du « surveillant général » semble toujours leur coller à la peau. Les charges de travail sont exigeantes, les CPE éprouvent des difficultés à équilibrer les trois priorités le manque de temps en serait la raison principale. Une grande partie du temps de travail revient à la mise en perspective des missions de contrôle disciplinaire et de maintien de l'ordre, au suivi scolaire et à la gestion des absences. La mission éducative tend à se recentrer sur le volet disciplinaire, à rappeler à la règle, à gérer des imprévus, des conflits et des incivilités. Le CPE rencontre l'élève pour des problèmes de retard ou d'absence, ces problèmes sont souvent l'émergence de difficultés plus larges : de comportement, de travail, de devenir… Mais il ne s'agit pas seulement de discipliner l'élève le plus rebelle, il faut aussi régler tous les problèmes qui émergent au quotidien, d'où le sentiment parfois d'être perçu comme le chef de la discipline garant des règles, un gendarme, un pompier, un policier (Figure 16,18).

Protéger leur espace de travail pour renforcer leur identité professionnelle

Les CPE ne voient dans leur activité qu'une administration des choses. Le métier se réduit à sa dimension instrumentale, les dimensions relationnelles pourtant centrales sont niées. Dans tous les cas, le métier de CPE se définit en creux. C'est le travail que les autres membres de la communauté éducative ne veulent ou ne peuvent assumer à savoir les problèmes de comportement d'élèves liés aux exclusions et sanctions abusives. En

effet, les enseignants seraient peu à l'aise avec la dimension éducative et très enclins à compter et à abuser excessivement sur les CPE surtout pour une intervention en classe.

Cependant, laisser les autres façonner son temps, c'est compromettre son identité professionnelle. Les CPE opposent une résistance persévérante, tenace, obstinée qui se manifeste par le refus de la tâche qui n'entre pas dans l'attribution statutaire et des figures imposées par les autres, par la volonté de fixer une limite à l'adaptabilité et de remanier le cadre spatio-temporel de l'exercice de leur activité professionnelle.

Les CPE protègent alors leur espace de travail, notamment en faisant comprendre aux autres qu'il est un lieu d'écoute des jeunes et des parents, parfois de leur souffrance et excluant donc toute forme d'intrusion. Ils peuvent aussi refuser l'urgence qui les empêche de penser leur pratique dans toute sa dimension stratégique. Pour résister aux sollicitations abusives, les CPE font comprendre qu'il ne sont pas disposés à se montrer disponible à tout moment, à satisfaire aux moindres demandes. Ils sont conduits à ne qualifier d'urgentes que de très rares situations. Et l'on peut assister à un véritable renversement de perspective puisque rien ne devient plus urgent que ce qui a été programmé, une heure de vie de classe par exemple. Cette résistance est difficile car pour les CPE, il faut responsabiliser les enseignants en matière éducative.

Les CPE ne construisent toutefois pas leur place au sein des collèges et des lycées en se contentant de refuser les tâches qui n'entrent pas dans le cadre de leurs missions. Pour éviter de se voir enfermés dans une identité négative, ils élaborent et affirment des attitudes et des positionnements qui donnent sens et cohérence à leur métier. Ils déploient la dimension relationnelle de leur activité en allant au devant des élèves pour être à leur écoute et cerner au mieux leurs difficultés éventuelles.

Prioriser, organiser le travail pour une meilleure lisibilité

Ils établissent des priorités comme, par exemple, monter des projets auprès des élèves en difficulté ou travailler en complémentarité avec les autres membres de la communauté éducative. Les CPE s'inscrivent alors un peu en marge des représentations et des pratiques dominantes au sein de l'institution scolaire. Ils ne voient pas seulement dans les publics scolarisés des élèves en quête de réussite scolaire mais aussi des adolescents avec leur singularité. Ils considèrent que la finalité de leur agir professionnel n'est pas seulement cette réussite mais aussi le développement de l'autonomie de chaque jeune.

Les CPE s'efforcent de créer les conditions de travail agréable et organisent au mieux le travail des personnels du service de Vie scolaire afin de dégager du temps pour les tâches qu'ils jugent plus stratégiques. Ils adoptent également une attitude offensive prenant ainsi régulièrement l'initiative d'investir de nouveaux champs d'intervention, telles les opérations spécifiques d'accompagnement des élèves en difficulté qu'ils pilotent en lien avec des professeurs volontaires.

Collaborer et agir en complémentarité pour se faire connaître

Les résultats confirment un positionnement des CPE qui privilégie le développement de la relation avec le chef d'établissement, le personnel enseignant et les COPSY ainsi que le personnel sanitaire et social. Se révèle comme secondaire la recherche d'une répartition équilibrée des domaines de responsabilités.

Les CPE mènent un travail permanent d'explication auprès de leurs collègues de l'établissement, destiné à énoncer le plus clairement possible les tâches qui relèvent de leur champ de compétence et à améliorer ainsi leur lisibilité en interne. Prenant parfois la forme d'une production écrite (journal de bord, projet Vie scolaire…), un tel travail peut permettre aux CPE de conduire un véritable retour réflexif sur leur pratique professionnelle. Son rapprochement avec l'enseignant trouve ainsi son sens. Cette

collaboration dépasse d'ailleurs le cadre du suivi individuel, elle s'inscrit également dans la gestion des groupes, principalement celui de la classe. C'est comme si le CPE transférait les compétences acquises dans l'animation éducative pour les réinvestir dans le suivi de la vie de la classe et dans la mise en œuvre de projets (domaine de la collaboration avec l'enseignant dans la classe). Le centre de gravité de la relation au groupe d'élèves se déplace du champ de l'animation socio-éducative vers le champ de la classe : le CPE y poursuit des objectifs éducatifs similaires, en « pédagogie », s'inscrivant ainsi dans un espace « légitimé » de développement de compétences pédagogiques complémentaires à celles de l'enseignant. Cette légitimation semble s'opérer au fil de l'âge ou de la carrière : même si le jeune CPE souhaite investir ce domaine de responsabilité, il lui faut souvent d'abord « faire ses preuves » dans le domaine du fonctionnement de l'établissement pour être un interlocuteur « reconnu » auprès des enseignants, voire organiser au mieux ses activités pour se trouver du temps pour aller à la rencontre des enseignants.

Le travail vécu : une méconnaissance de la fonction

Le travail vécu apparaît comme une entrée pertinente pour rendre compte de l'activité de travail des CPE, et plus précisément des rapports qu'ils entretiennent avec le chef d'établissement . Le travail vécu est à la fois vécu du travail prescrit, vécu du travail réel et vécu des écarts et des tensions entre ces deux dimensions constitutives de l'activité de travail (M.A. Dujarier, 2006). Nous allons nous intéresser dans ce qui suit, plus particulièrement du travail vécu car les situations de travail sont en butte à de nombreuses contradictions et l'activité de travail de CPE n'y échappe pas. Les sources qui nourrissent et rendent difficile la définition de leur fonction sont imbriquées dans le quotidien des CPE.

En effet, comme nous l'avons vu, les conditions de travail varient sensiblement selon le type d'établissement, de sa taille, de la population accueillie, selon le nombre de postes de surveillants et d'assistants d'éducation, selon l'équipement bureautique et informatique

etc. les CPE considèrent que les moyens mis en œuvre pour améliorer la qualité de leurs conditions de travail est incontournable pour leur identité professionnelle et leur place dans l'établissement. Aussi, la majorité des CPE pensent que leur fonction n'est pas en conformité avec la définition théorique, la définition de leur fonction serait trop idéaliste par rapport à la réalité quotidienne (Figure 15). La place du travail administratif déborderait sur le champ éducatif délaissant le monde des humains (élèves, famille, collègues etc.).

Les CPE ne s'y retrouvent pas dans leur fonction, soit parce que leur métier réel, c'est-à-dire la réalité quotidienne est loin du cadre prescrit, soit parce qu'il doivent s'adapter à l'environnement dans lequel ils exercent en limitant leur champ d'action.

Tous s'accordent à dire que la diversité de leur rôle influe sur la reconnaissance de la fonction.

Nous avons tenté de mettre en évidence les rapports qu'entretiennent le travail prescrit et le travail réel et les tensions qui existent entre ces dimensions. Le travail prescrit, à travers notamment les prescriptions contradictoires et le déni du travail réel apparaît comme une source génératrice de dévalorisation de l'identité professionnelle du CPE.

Dans cette optique, la prescription apparaît non plus comme un outil bien défini permettant de reconnaître la fonction mais comme un outil vaste et dispersé « à géométrie variable » (C. Caré, 1992) dont les effets peuvent être négatifs sur les CPE eux-mêmes. Pour certains CPE, l'emprise de la prescription du travail est telle, qu'elle est vécue comme une forme de dévalorisation de la fonction d'où l'impression d'une difficulté à définir leur métier.

6.1.4. Une identité Professionnelle qui se construit avec autrui

L'identité se traduit par le sentiment d'appartenance à un collectif dans lequel l'individu est socialement reconnu, la possibilité de se distinguer en construisant la différence, la capacité de conférer un sens durable à l'expérience vécue (R. Sainsaulieu, 1988). Nous

constatons que les CPE souffrent au quotidien d'un manque de reconnaissance des membres de la communauté éducative. Et plus particulièrement des enseignants.

Une reconnaissance identitaire par les compétences et savoir-faire

L'investissement dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans cet espace et la place qu'occupent l'individu et le groupe d'appartenance (C. Dubar, 1992)

L'espace de reconnaissance de l'identité sociale dépend très étroitement de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi, noyaux durs des identités, par les institutions. La transaction entre d'une part les individus porteurs de désir d'identification et de reconnaissance et d'autre part les institutions offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissance peut être conflictuelle. Les partenaires de cette transaction peuvent être multiples : les collègues de travail, la hiérarchie de l'institution, les représentants syndicaux, l'univers de la formation, l'univers de la famille, etc.

Les CPE ont des compétences et possèdent des connaissances indispensables pour l'ensemble de la communauté éducative. D'ailleurs ils sont considéré souvent comme un référent en matière éducative, comme un médiateur, comme un interlocuteur privilégié etc.

La vie scolaire dispose d'un ensemble de renseignements et d'informations essentiels pour le bon fonctionnement de l'établissement et la réussite des élèves. La vie scolaire a pour but d'établir un sas entre l'école et la société, elle remplit trois fonctions : une fonction organisationnelle propre à l'amélioration du fonctionnement des établissements, une fonction visant à instaurer une communauté de travail dans le respect de chacun, une fonction « transitionnelle » facilitant le passage de l'élève de l'école à la vie et inversement. Pour cet auteur, la vie scolaire est le lieu de la professionnalisation des personnels non enseignants de l'établissement et de la valorisation de leur emploi (M. Soussan, 1988).

La connaissance du métier par les CPE eux-mêmes et le développement de leur pouvoir d'agir sur le plan professionnel passe par un travail de collaboration avec les différents acteurs pour se faire connaître.

Le tableau suivant montre toutes les connaissances et les savoir-faire des CPE en matière de fonctionnement d'établissement. Ces compétences sont une source pour tous les acteurs de l'établissement.

Tableau 34 – Connaissance et savoir faire faire du CPE en matière de fonction d'établissement

Situations professionnelles	Connaissances	Savoir-faire du C.P.E.
Gestion des absences des élèves	- Connaissance du système éducatif et du fonctionnement de l'établissement - Connaissance des lois et règlements (responsabilité et sécurité) - Connaissance de l'environnement social, économique, familial... - Connaissance de la psychologie de l'adolescent - Connaissance des réseaux de partenariats internes et externes	- Il conçoit un système de contrôle et de gestion des élèves (recueil et exploitation d'informations) – Il identifie les problèmes et met en œuvre le suivi éducatif de l'élève - Il prévoit la délégation de certaines tâches aux M.I./S.E. – Il collabore avec l'équipe pédagogique (Professeur Principal) et les divers partenaires (Assistante Sociale – au sein de la Commission pour l'affectation des fonds sociaux, par exemple, Infirmière, Médecin scolaire, parents...) - Il utilise l'outil informatique
Mouvements et sécurité des élèves	- Connaissance des règles de sécurité concernant les biens et les personnes - Connaissance du règlement intérieur (à l'élaboration duquel le C.P.E. collabore) - Connaissance du rôle et des attributions du Comité Hygiène et Sécurité	- Il organise la répartition des postes de travail de l'équipe M.I./S.E. - Il vérifie son application - Il sensibilise les M.I./S.E. et les élèves aux règles de sécurité et de vie collective - Il participe à l'encadrement des exercices d'évacuation - Il veille, au même titre que les autres personnels de l'établissement au respect de ces règles - Il collabore avec les services extérieurs compétents (pompiers, police, gendarmerie...)

Gestion et animation du personnel de la Vie Scolaire	- Connaissance du statut des différents personnels (M.I./S.E., Aide-Educateurs, C.E.S., Appelés du contingent) - Connaissance du management (gestion des ressources humaines)	- Il fixe les objectifs de service qui découlent du projet Vie Scolaire – Il forme les différentes catégories de Personnels - Il anime l'équipe Vie Scolaire - Il délègue- Il contrôle l'exécution des tâches - Il régule et évalue les actions de l'équipe

La construction de l'identité professionnelle des CPE entre exercice du métier et représentation de soi et d'autrui

L'identité professionnelle c'est un construit qui se situe à l'intersection des représentations de soi et d'autrui et de l'exercice du métier. Ces représentations mobilisent des connaissances, des croyances, des attitudes, des valeurs, des conduites, des habiletés, des finalités, des aspirations et expriment la manière qu'a l'acteur de faire face à des logiques parfois contradictoires. *«Le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions*»(C. Dubar 1996, P. 111). L'identité professionnelle relève ainsi à la fois d'un acte d'attribution (identité pour soi) et d'un acte d'appartenance (identité pour autrui).

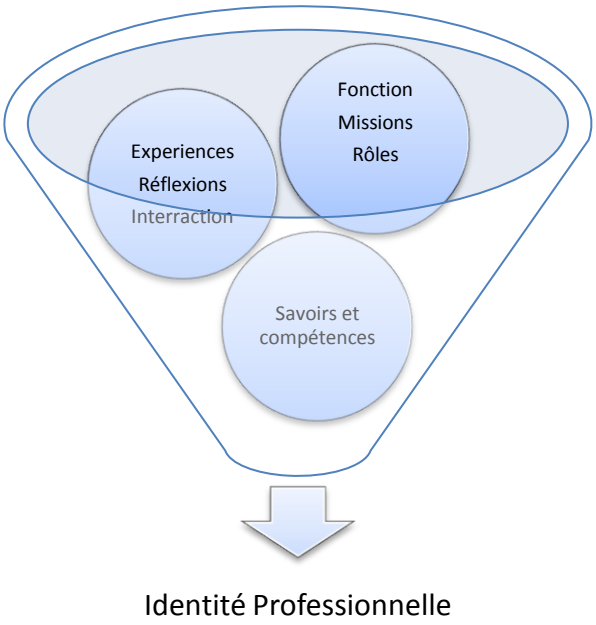
L'identité, ce n'est pas seulement *se trouver* (avec et à travers l'autre), c'est aussi *se faire reconnaître* (par soi et par autrui, source d'une identité pour soi et d'une identité pour autrui (C. Dubar, 1991). C'est là, que l'expérience d'une appartenance à des mondes sociaux différents prend son importance. Si chacun doit bien, quelle que soit sa position, essayer de constituer du sens autour de nouvelles catégories de pensée et de nouvelles pratiques qu'impose de rechercher un monde qui change, il le fait, cependant, en fonction de finalités différentes, et avec une emprise sur la réalité également distincte.

Apprendre de son expérience est un processus interprétatif d'élaboration de sens, de mise en récit de soi dans le temps (P. Ricoeur, 1986).

Construire son identité professionnelle est un processus qui repose essentiellement sur l'évaluation (interprétation) de l'efficacité de l'action auprès des élèves (et donc des savoirs et des compétences que cette action mobilise) (F. Dubet, 1994).

Schéma 3 :

Processus de construction de l'identité professionnelle des CPE basé sur l'expérience



Construction de l'identité professionnelle des CPE en interaction avec les autres acteurs du système éducatif

Dans ce contexte, l'identité est davantage un «problème qu'un être» (F. Dubet, 1994), elle requiert un «travail», le sujet élabore donc son identité professionnelle à travers la recomposition significative de son expérience personnelle.

Une identité professionnelle se construit en interaction avec autrui, les CPE doivent composer avec les trois logiques d'action en tension (F. Dubet, 1994) :

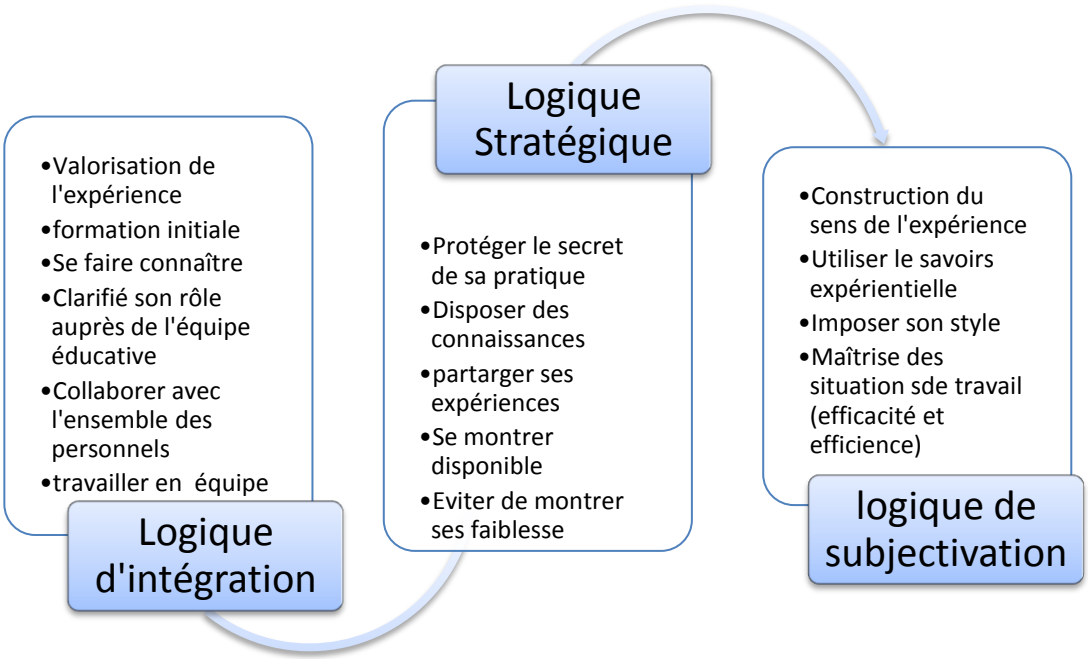
- Les collègues (une logique d'intégration)
- L'institution et la direction (une logique stratégique)

– Les élèves (une logique de subjectivation)

Le schéma 4 résume le processus de construction identitaire des CPE suivant les logiques d'action.

Schéma 4

Processus de construction de l'identité professionnelle de CPE suivant les trois logiques d'actions



6.1.5. La stratégie de construction de l'identité professionnelle des CPE

L'acteur est un stratège au sein de la structure, il bénéficie d'une marge de manœuvre grâce à la maîtrise d'une zone d'incertitude, il a un comportement rationnel mais cette

rationalité est toujours *« limitée ».* Le pouvoir est une relation d'échange qui se négocie, l'interaction entre les acteurs aboutit à un système d'action plus ou moins stable que l'analyse stratégique a pour but de mettre en évidence (P. Cabin, 1999).

Vers une stratégie identitaire

Pour exister, le CPE va devoir intervenir comme acteur dans son travail, s'affirmant, travaillant, coopérant avec les autres membres de l'équipe. Pour entrer dans cette construction identitaire, le CPE va devoir organiser son action éducatif à partir des recherches personnelles qui le conduisent à mettre en place et à réaliser des projets éducatifs. Ainsi, en s'appuyant sur le modèle de C. Dubar qui pose l'identité comme un processus dynamique et continu, nous verrons dans ce qui suit que le CPE (re)construit son identité dans une double transaction biographique et relationnel. Le processus biographique consiste à projeter des avenirs possibles en continuité ou en rupture avec son expérience professionnelle, le processus relationnel renforce la légitimité de ses approches éducatives compte tenu des objectifs et des moyens de l'institution. A travers le caractère innovant de sa pratique, il introduit la dimension relationnelle et va pouvoir inscrire sa légitimité au sein de l'établissement scolaire.

Rappelons par ailleurs que la socialisation professionnelle fait nécessairement référence à un groupe d'appartenance en l'occurrence la communauté éducative. L'établissement serait le point d'ancrage de la construction d'une identité sociale du CPE comme l'affirme J.M. Barbier (1996, P. 12) *« la notion d'identité est d'abord une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'être sociaux avec lesquels ils sont en contact ».* la conjugaison de processus identitaires individuels et collectifs donnerait un sens propre à la fonction du CPE.

Les zones d'incertitude issues de la règlementation et l'exploitation de ces zones par le cadre institutionnel entraîne l'émergence de plusieurs identités de la fonction

Dans notre cadre théorique, nous avons vu que la zone d'incertitude correspond à un espace non structuré, ou non légiféré (le vide juridique), qui permet des prises de pouvoir plus ou moins étendues. La zone d'incertitude est donc associée à un espace de non prescription (règles « à trous », flou organisationnel) et aussi, à la gestion d'imprévus (tout ne peut être prévu, d'où une autonomie possible). Comme nous l'avons déjà évoqué, l'approche de la pratique professionnelle des CPE fait apparaître une diversité de tâches au quotidien le plus souvent ils gèrent des situations imprévus. Cette situation contrarie les processus identitaires et peut dans certains cas renforcer négativement l'identité par attitude réactive : chacun se conforte dans ses tâches pour préserver sa fonction et délimiter son territoire.

La définition du rôle par le chef d'établissement, par les différents personnel de la communauté scolaire, par le CPE lui-même, la perception que les élèves ont du CPE, vont indirectement, légitimer le CPE

Pour les CPE, même si certains ne maîtrisent pas la définition et les contours de leur fonction, les membres de la communauté éducative ont une bonne perception de leur rôle. Cela n'empêche qu'il arrive que les CPE soient amenés à effectuer d'autres tâches qui ne relèvent pas de leur mission. En effet, nombreux sont les chefs d'établissement qui aspireraient à déléguer aux CPE une partie du travail administratif qui leur revient normalement. Certaines confusions peuvent alors se produire, qui sont corrélatives au jeu des acteurs dans l'établissement scolaire. Le CPE peut avoir, aux yeux des autres personnels et des élèves plusieurs identités suivant les tâches qu'il est amené à effectuer d'où ici, l'image d'un personnel administratif, mais aussi l'image du gendarme, du surveillant général etc. l'exercice de différents rôles vient ici contrarier la construction identitaire du CPE.

L'équipe de la communauté éducative : lieu de contradiction, de remaniement de l'identité au travail du CPE

L'organisation du travail en établissement scolaire repose entre autres, sur la mise en commun d'une politique éducative et d'idées, la recherche d'hypothèses, de solutions autour du cas d'élève en difficulté. L'équipe éducative est ainsi un lieu de partarge d'idées, de construction relationnelle, mais aussi d'analyse et de questionnement de diverses pratiques professionnelles. Le CPE se trouve mis en demeure de coopérer avec d'autres métiers (COPSY, personnels sanitaire et social, éducateur etc.), issus d'autre cultures professionnelles. Un certain nombre de difficultés peut naître de cette situation groupale, relatives à la composition de l'équipe et à la façon dont les différents membres vont s'agréger.

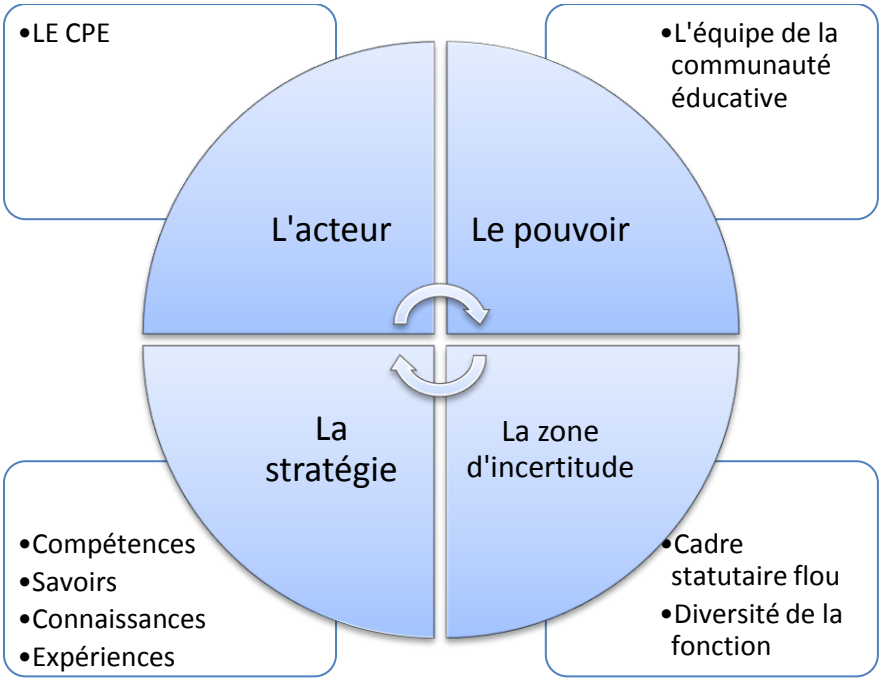
En effet, les enseignants se situent, habituellement, dans une approche individualiste de leur métier car ils sont seuls en classe et décident des outils et stratégies pédagogiques à adopter pour les élèves. La conception qu'il ont de leur métier peut, en conséquence, se trouver en contradiction avec le travail collectif d'équipe (notamment sur les problèmes disciplinaires et sanctions évoquées par la plupart des CPE).

L'enjeu de la stratégie de pouvoir est la volonté de reconnaissance personnelle. C'est dans le rapport aux autres que l'identité individuelle et/ou collective de l'acteur social se construit, l'acteur est donc à la fois donné et à construire dans le jeu des avatars successifs de la vie quotidienne des relations en organisation(Amblar, Bernoux, Herreros, Livian, 1996). L'équipe de la communauté éducative, est un lieu d'expression des personnes et de révélation du pouvoir qui nécessite discutions, négociations. A travers ces jeux de pouvoir, les CPE peuvent se sentir remis en cause dans leur pratique par d'autres professionnels (notamment par les enseignants, dont la reconnaissance est généralement plus aisée). Dans ce cas, ils éprouvent un malaise relatif à la signification de leur travail éducatif dans l'établissement scolaire.

La vie scolaire est le lieu où se révèlent les représentations sociales relatives au métier de CPE. Le rôle et la diversité de la fonction de ce dernier est souvent porteur d'une image réductrice vis-à-vis des enseignants. Le CPE va devoir proposer et/ou imposer une autre image par le biais de ses compétences et des connaissances indispensables pour le bon fonctionnement de l'établissement.

Schéma 5

La stratégie de développement et de construction de l'identité professionnelle



Suivant la force qu'il exerce au sein du groupe, c'est à travers le conflit que le CPE accédera à une identité qui lui est propre, à condition qu'il ait les moyens de supporter ces situations conflictuelles. Le conflit est la porte d'accès à la différence de soi par rapport aux autres, quand, chaque membre du groupe est pris dans le courant affectif déclenché par l'expérience du groupe sans tâche précise (R. Sainsaulieu, 1988). L'équipe de la communauté éducative représente donc un lieu où se construisent les identités professionnelles. Les CPE peuvent développer des stratégies en fonction du jeu des

acteurs en présence et forger son identité professionnelle car il *« est un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances des mouvements de ses partenaires »* (M. Crozier et E. Friedberg 1977, p. 45).

6.1.6. L'identité professionnelle à l'égard du cadre statuaire :

Nous avons souligné que l'état d'esprit qui fonde l' identité professionnelle du corps des CPE, est l'adaptation pragmatique aux situations, ainsi qu'un flou quant à l'opérationnalisation de leurs missions.

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, si l'on regarde le métier sous l'angle de la prescription, il apparaît comme mal défini, ce constat est particulièrement important si on considère que la prescription rend compte de la fonction sociale du métier et de son évolution pour permettre aux professionnels de faire leur métier en s'inscrivant dans un cadre d'exercice clairement défini, identifiable.

D'après nos résultats, le métier de CPE est mal reconnu et mal défini, la communauté éducative a peu d'informations à disposition sur ce que les CPE doivent réellement faire et sur la manière dont ils doivent s'y prendre pour mener à bien leurs missions.

Aujourd'hui, 38 ans nous séparent de l'acte de naissance du métier. On ne peut cependant affirmer que le CPE soit bien connu et qu'il ait pu acquérir une visibilité comparable à celle des enseignants. Plusieurs raisons à cela : leur faiblesse numérique, leur absence de rattachement à une discipline universitaire de base mais aussi leur extrême sensibilité et réactivité aux transformations sociales et aux évolutions de leur cadre d'exercice. Forte évolutivité de la fonction, diversité des pratiques, extensibilité du champ d'intervention, imprévisibilité, enfin, du contenu concret des tâches à accomplir lors d'une journée de travail sont des caractéristiques fortes de ce métier.

Ainsi, l'avenir du métier de CPE dépend de la capacité de ceux qui le font vivre de relever ces défis.

Un cadre statutaire à redéfinir

Nombre de CPE souhaiteraient voir une redéfinition de leur fonction qui prenne en compte les changements sociétaux pour une meilleure reconnaissance et une meilleure visibilité.
Cependant, le travail prescrit est constituée comme ressource. Il n'y a pas d'exercice de métier qui ne passe par la prescription d'où la nécessité de prendre au sérieux cette question de la redéfinition de la fonction.

C'est à la fois un inconvénient pour les personnels mais aussi une belle perspective de travail si on fait l'hypothèse qu'en même temps qu'ils font ce qu'ils ont à faire au quotidien dans les établissements scolaires, les CPE construisent et peut-être réinventent leur métier.

Dans cette dynamique créatrice, leur travail ne consisterait pas seulement à produire des biens et des services éducatifs mis à disposition de la communauté scolaire et de ses membres (adultes et élèves), mais aussi à produire et à transformer l'organisation même du travail dans laquelle leur action s'inscrit. Ils sont ainsi mis, au jour le jour, en situation d'éprouver les limites mais aussi toutes les potentialités de leur métier et de l'organisation de travail dans les établissements scolaires.

Cette incitation à la redéfinition du métier n'est, bien évidemment, pas propre au seul métier de CPE mais elle prend, concernant cette catégorie de personnel, une tournure particulière compte tenu de son caractère spécifique.

Ainsi, en guise d'ouverture, il serait intéressant de s'interroger sur une redéfinition du travail prescrit et sur son rôle qui se situe au carrefour de l'éducatif et du social dont il se

fait le vecteur. Une piste de réflexion se dégage : Faut-il changer, repenser le statut et les missions du CPE ? faut-il repenser la vie scolaire ? faut-il créer une agrégation d'éducation comme le souhaitent les CPE ? Cette redéfinition permettrait à ce corps d'être reconnu, ainsi, elle permettrait à chacun de connaitre au mieux, à défaut de les maîtriser, les missions, les domaines d'activité et les compétences requis. Dans cette perspective, satisfaction et plaisir au travail existent en tant que ressentis marginaux et naissent le plus souvent de la satisfaction de l'usager qui génère un sentiment de reconnaissance du travail fourni. Les différents vécus, en termes de conditions de travail et de rapport au travail, qui se saisissent essentiellement sous les registres de l'insatisfaction et de la souffrance, contribuent à faire émerger un problème majeur de l'activité de travail des CPE : celui du sens qu'ils donnent à leur métier et celui des effets de l'emprise de la prescription.

6. CONCLUSION

Conclusion

Au terme de ce travail nous ne pouvons faire l'économie de reprendre très brièvement les grandes étapes qui ont jalonné notre démarche.

D'abord, que notre recherche n'avait d'autre prétention que celle d'étudier la construction de l'identité professionnelle des CPE et de répondre à notre principale préoccupation qui consistait à voir comment le CPE élabore son identité professionnelle, comment il assume son rôle dans l'établissement scolaire et comment exprime t-il aujourd'hui la reconnaissance dont il fait l'objet dans le système éducatif ?

Pour ce faire, nous avons élaboré un cadre théorique inspiré de la sociologie des professions et du travail, de la sociologie de l'éducation, et de la sociologie des organisations. Nous avons consulté divers courants d'analyses de la construction de l'identité afin d'éclairer notre propre démarche.

Par la suite, la méthodologie retenue s'est caractérisée par la pluralité des approches et des matériaux. Travaillant sur un échantillon correspondant à l'ensemble nous avons surtout cherché à savoir *« comment »* plus que *« pourquoi »* ce personnel vivait son engagement professionnel au service du système éducatif. Nous nous sommes intéressé à la représentation qu'il développe sur sa propre existence, sur sa pratique au quotidien et à propos des rapports sociaux par lesquels il structure, développe et affirme sa mission. Nous avons été conduit à adopter les deux démarches classiques : le quantitatif et le qualitatif. Nous avons dans un premier temps diffusé un questionnaire aux 240 CPE en poste dans l'Académie de La Réunion et dans un second temps procédé à 30 entretiens semi-directifs

Le questionnaire a permis de recueillir des données relatives à la représentation de l'identité professionnelle et des pratiques des CPE. Il était composé de trois parties, une première avait pour objectif de recueillir des éléments de connaissance sur la formation et la pratique professionnelle. Une deuxième portait sur la pratique du

métier, sur l'influence de l'environnement, sur la définition du rôle par les autres acteurs de l'institution et sur la perception de leur fonction à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement d'exercice et enfin une troisième partie portait sur le profil (statut, origine, établissement d'exercice).

Le recours à l'entretien a permis la création d'un lieu d'échange et d'écoute, alimenté de questions visant à recueillir des informations complémentaires aux données qualitatives issues de l'enquête par questionnaire. Pour réaliser nos entretiens, nous avons utilisé un guide élaboré à partir des thèmes et questions qui semblaient indispensables au regard de l'objet central de la recherche. Le guide d'entretien invitait les CPE à décrire leur pratique quotidienne de travail, les diverses facettes de leur environnement institutionnel et social, leur devenir professionnel, de même que leur perception du rôle de leur profession et de leur institution au sein de la société.

Les données recueillies par questionnaire, ont été analysées dans un premier temps à partir du logiciel Sphinx plus². Ce qui nous a permis de croiser chacune des représentations avec les facteurs sexe, âge, diplôme, formation, passé professionnel et lieu d'exercice. Dans un deuxième temps, le traitement des questions ouvertes et semi-ouvertes ont donné lieu à une analyse qualitative thématique de contenu. Ainsi, à partir du recueil exhaustif des réponses nous avons dégagé trois axes essentiels : le profil des CPE, la perception et l'influence de la formation sur la pratique professionnelle et la perception, la clarté du rôle dans le système éducatif.

Après avoir retranscrit intégralement les entretiens, les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Nous avons procédé de fait à une analyse thématique afin de dégager le sens profond de chaque thème. Nous avons ainsi mis en évidence des items que nous avons classés par ordre de fréquence sous chaque thème retenu. Puis nous avons analysé chacun des thèmes dans la perspective de dégager la perception des CPE au regard de leur pratique, de leur formation et de leur identité professionnelle.

Les données du questionnaire et des entretiens nous ont permis d'une part, d'identifier les divers thèmes autour desquels s'articulent la façon dont les CPE élaborent à l'égard de leurs partenaires, leurs conditions de vie et de travail au quotidien et d'autre part, de valider et de confirmer nos hypothèses selon lesquelles le CPE est un acteur essentiel de la vie scolaire à l'intérieur du système éducatif, sa place étant largement indéterminée dans la structure des établissements. Il ressort également qu'il est en recherche permanente d'équilibre, d'articulation avec les différents acteurs et que sa fonction reste in fine à l'articulation entre le social et l'éducatif. Nos résultats ont par ailleurs confirmé l'hypothèse selon laquelle les CPE sont préoccupés par une volonté « d'exister » en tant que corps mieux identifié, de jouer un rôle correspondant à leur dénomination situé dans le champ de l'éducation, de devenir maître d'un domaine d'activité reconnu.

Les apport théorique de notre recherche

L'angle d'étude que nous offre la théorie sur l'identité en général a permis d'élargir la compréhension de la problématique identitaire des CPE. En effet, le recours à cette notion est apparu pertinent dans la mise en évidence des rapports entre l'appartenance à un groupe social, à un groupe professionnel et le rôle médiateur que ces acteurs jouent dans la communauté éducative. Ce travail empirique apporte des éléments de compréhension sur la manière dont s'effectue, localement la construction de l'identité professionnelle des CPE. Cette étude permet de comprendre à travers quatre axes la problématique qui pose comme essentielle la façon dont le CPE élabore et vit son identité professionnelle et exprime sa reconnaissance dans l'établissement scolaire.

1er axe : le choix de la profession

L'étude de cet axe a montré que le métier de CPE ne correspondait pas au choix professionnel initial des sujets enquêtés. En effet, la majorité d'entre eux se destinaient à devenir enseignants. Mais le fait d'avoir eu une expérience préalable dans la vie scolaire et d'avoir exercé sous la responsabilité d'un chef de service, en l'occurrence un CPE a provoqué un attrait pour la profession. L'identité professionnelle semble donc s'être

forgée à la vie scolaire. Le poids de l'influence du chef de service vie scolaire a agi sur nos sujets qui découvrant ainsi la culture du travail et détectant ses différentes facettes, ses valeurs et normes ont été attirés par une fonction (c'est ce que C. Dubar et P. Tripier appellent les quatre sens et les quatre point de vue de la profession).

Cet aspect nous permet d'indiquer que c'est la personnalité du CPE (chef de service), la vie scolaire (lieu stratégique du positionnement identitaire des CPE) qui constituent les points de départ d'une démarche légitime de reconnaissance. Par ailleurs cette thématique a fait surgir des interrogations sur le choix de cette profession. En effet nous nous posons la question de savoir si on choisit ce métier uniquement après avoir eu une expérience professionnelle préalable ?

2ème axe : la formation et l'identité professionnelle

Les déclarations relatives à la formation montrent qu'il existe une dissonance considérable entre le discours tenu en centre de formation et la réalité quotidienne de la pratique. La formation est trop théorique et n'est pas en adéquation avec la pratique du métier. Les CPE éprouveraient du mal à prioriser leur tâche, laissant parfois le rôle éducatif de côté pour se consacrer à des actions relevant plus du social. Ils accordent une place importante à la formation et sont demandeurs d'un contenu plus axé sur le terrain et donc plus proche des attendus de leur mission. Pour d'autres, en marge du désir d'acquérir un bagage théorique, se profile de façon explicite une conception pragmatique de l'apprentissage sur le tas basé sur l'expérience. La question qui nous préoccupait, était de savoir quelle stratégie les CPE développent pour pallier ce manque de formation. La stratégie que les CPE adoptent sans le savoir pour acquérir des compétences et pallier leur manque de formation, se conçoit d'une part à travers les échanges d'information sur des problèmes qu'ils rencontrent entre collègues lors des regroupements, et d'autre part, par la recherche documentaire source de résolution des situations et de transformation de l'expérience professionnelle en savoirs d'action.

La valorisation de l'expérience professionnelle par les interactions entre pairs et avec les autres acteurs de son environnement, induit une éclairage identitaire sur le positionnement du CPE dans le système éducatif. A la base de cette stratégie, on peut

observer que le principal problème se trouve lié à un déficit sur le plan de la formation professionnelle, déficit auquel ces derniers remédient grâce à un apprentissage par l'expérience. De même, la prise en compte de la praxis c'est-à-dire des savoirs d'expérience centrés sur la dimension éducative mais aussi sur la diversité de sa mission, semble indispensable. Aussi, Les équipes de formateurs composées de CPE sont des ressources indispensables, leur expérience est vue comme un facteur qui contribue à l'amélioration de la qualité de la formation.

3ème : la pratique professionnelle : vécu des CPE et identité professionnelle

Nous avons tenté de mettre en évidence les rapports qu'entretiennent le travail prescrit et le travail réel et les tensions qui existent entre ces dimensions. Le travail prescrit, à travers notamment les prescriptions contradictoires et le déni du travail réel apparaît comme une source génératrice de dévalorisation de l'identité professionnelle du CPE.

Ce thème à permis d'approcher la manière dont vivent et agissent les CPE au sein de l'établissement scolaire. Le travail vécu nous est apparu comme une entrée pertinente pour rendre compte de l'activité des CPE, et plus précisément des rapports qu'ils entretiennent avec le chef d'établissement . La prescription apparaît non plus comme un outil bien défini permettant de reconnaître la fonction mais comme un outil vaste et dispersé dont les effets peuvent être négatifs sur les CPE eux-mêmes. Pour certains, l'emprise de la prescription du travail est telle, qu'elle est vécue comme une forme de dévalorisation de la fonction d'où l'impression d'une difficulté à définir le métier. Les conditions de travail varient selon le type d'établissement les CPE considèrent que les moyens mis en œuvre pour améliorer la qualité de leurs conditions de travail est incontournable pour leur identité professionnelle et leur place dans l'établissement. Les CPE pensent que leur fonction n'est pas en conformité avec la définition théorique, la définition de leur fonction serait trop idéaliste par rapport à la réalité quotidienne. Tous s'accordent à dire que la diversité de leur rôle influe sur la reconnaissance de la fonction.

4ème : Stratégie de construction de l'identité professionnelle

La construction de l'identité professionnelle des CPE s'élabore en interaction avec les autres acteurs du système éducatif. De ce fait, les CPE doivent composer avec les trois logiques d'action en tension: les collègues, l'institution et la direction et les élèves .

Les CPE peuvent développer des stratégies en fonction du jeu des acteurs en présence et forger son identité professionnelle. Ainsi, il va devoir proposer et/ou imposer une autre image par le biais de ses compétences et des connaissances indispensables pour le bon fonctionnement de l'établissement. Suivant la force qu'il exerce au sein du groupe, c'est à travers le conflit que le CPE accédera à une identité qui lui est propre, à condition qu'il ait les moyens de supporter ces situations conflictuelles. Le conflit est la porte d'accès à la différence de soi par rapport aux autres, quand, chaque sujet est pris dans le courant affectif déclenché par l'expérience du groupe sans tâche précise. La communauté éducative représente donc un lieu où se construisent les identités professionnelles.

Ce constat nous a conduit à proposer une redéfinition du travail prescrit et du rôle du CPE qui se situe au carrefour de l'éducatif et du social. Une piste de réflexion se dégage : Faut-il changer, repenser le statut et les missions du CPE ? faut-il repenser la vie scolaire ? faut-il créer une agrégation d'éducation comme le souhaitent les CPE ? Cette redéfinition permettrait à ce corps d'être reconnu et permettrait à chacun de connaitre au mieux, à défaut de les maîtriser, les missions, les domaines d'activité et les compétences requises

Les limites de notre recherche

A l'exemple de nombreuses études, notre recherche a concerné un petit échantillon de CPE à l'échelle nationale (les CPE de l'Académie de La Réunion). Notre échantillonnage, ne nous permet pas d'établir de généralisation. Or, la généralisation à partir de petits échantillons peu représentatifs peut-être un facteur restrictif. Toute la diversité du rôle et de la fonction du CPE et de leur Académie d'emploi reste à être étudiée. Sous maints aspects, il est difficile de parler du rôle des CPE indépendamment du contexte accueillant

son activité. Les environnements ne sont pas comparables et conditionnent le comportement de chacun face à des exigences, des opportunités et des pressions différentes. Pour pouvoir donner plus de poids à nos conclusions il aurait fallu constituer un échantillon élargi à l'ensemble des académies de France.

Un autre point faible de notre recherche est lié à la question de la réforme de la formation des enseignants et des CPE intervenue au moment où nous nous engagions dans la phase analyse de nos résultats. Nous avons rencontré des CPE à un moment où ils ne disposaient pas encore d'informations sur l'avenir de leur métier, hormis des rumeurs de disparition. Notre étude est obligatoirement limitée dans la mesure où elle ne tient pas compte des dispositions de la réforme, non seulement, de la préparation au métier mais également concernant les modalités de recrutement au niveau master.

Porter une attention à la nature changeante du contexte est donc une considération importante pour une recherche future sur le processus de formation et le devenir des CPE. En effet la réforme, combinées aux pressions budgétaires, nécessite une adaptation constante à la fois des CPE et de leurs établissement d'affectation. Depuis la rentrée 2010, le master est exigé pour se présenter au concours de CPE. Avec la mastérisation de la formation, la nouvelle formule de recrutement et de préparation au métier s'est imposée, restent cependant sans réponses les nombreuses questions que soulèvent notre recherche.

Toutefois, ces limites n'annulent pas l'essentiel de l'apport de notre thèse. En effet, nous croyons qu'elle présente un double intérêt : théorique et méthodologique. Théorique parce que la recherche vise à affiner la problématique du positionnement identitaire du CPE ainsi que son rôle qui se situe au croisement du social et de l'éducatif au sein du système éducatif. Il est important pour les chercheurs de comprendre le monde social et professionnel.

Sur le plan méthodologique, cette étude, en considérant la conjonction questionnaire/discours, ouvre des voies intéressantes pour l'étude des identités professionnelles.

Enfin, contrer les décisions hâtives et replacer le problème de positionnement identitaire des CPE dans le contexte de la transformation sociale ont été les défis que nous avons tenté de relever tout au long de ce travail.

7. BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages

ABECASSIS Frédéric, ROCHE Pierre (coordonnés par) « Précarisation du travail et lien social, Des hommes en trop ? » L'Harmattan, Logiques sociales, 2001.

ABOU Salim « L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation » Ed. Antropos 1981

ALBERTINI Pierre « L'école en France XIXe - XXe siècle de la maternelle à l'université » Hachette 1998

AMBLAR H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y.F., « les nouvelles approches sociologiques des organisations » Paris Ed. Seuil 1996

ARENDT Hannah, « La crise de l'éducation », 1961

ANZIEU Didier « Le moi-peau » Paris Dunod, 1985

ARSAC Louis et LERBET-SERENI Frédérique « Réussir les épreuves du concours de conseiller principal d'éducation » ellipses 1998

ASMELLE J.L. et M'BOKOLO E. « Au cœur de l'ethnie, Tribalisme et Etat en Afrique » Ed. la découverte Poche, 1999

AUDUC Jean-Louis et BAYARD-PIERLOT Jacqueline « Le système éducatif français », CRDP de L'académie de Créteil, 2001.

BARRERE Anne et SEMBEL Nicolas « sociologie de l'éducation » Nathan, Paris, 1998

BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves « L'expérience scolaire des nouveaux lycéens - Démocratisation ou massification ? » Armand Colin 1998

BEAUD Stéphane et WEBER Florence. « Guide de l'enquête de terrain », La Découverte, Paris, Coll. Guides Repères, 1997

BEAUD Stéphan « 80% au bac. Et après ?… Les enfants de la démocratisation », La Découverte, Paris, 2002.

BENAMOUZING Daniel « Identité, in dictionnaire de sociologie », ed. Larousse, 1999, p.117

BENHAMOU S. et LE GARREC G. « Organisation de l'entreprise et complexité de l'environnement : une estimation sur données française, document de travail » Observatoire français des conjonctures économiques. 2005

BERGER Guy « L'homme moderne et son éducation » Paris, PUF 1962

BERGER Peter, LUCKMAN Thomas, 1966, « La construction sociale de la réalité » Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

BERNOUX Philippe « La sociologie des organisations – initiation » Editions du Seuil, 1985.

BERNOUX Philippe « la sociologie des organisations : initiation théorique suivie de douze cas pratiques » Paris, A. Colin, 1990.

BERNOUX Philippe, « la sociologie des organisations : initiation théorique suivie de douze cas pratiques » Paris, A. Colin, 1990.

BEZILLE Hélène et COURTOIS Bernadette, « Penser la relation expérience-formation », Lyon, Chronique sociale, 2006, Coll. Pédagogie / Formation

BLANCHET A. « Dire et faire:l'entretien » A. Colin, Paris1991

BLANCHET A. et AL. « L'entretien dans les sciences sociales » Bordas, Paris, 1985

BLIN Jean-François « Représentations, pratiques et identités professionnelles » Ed. L'Harmattan 1997

BOURDIEU P. et PASSERON J.C « les héritier » 1964 Paris, Minuit

BOURDIEU P. et PASSERON J.C « La théorie de reproduction » « la reproduction » 1970 Paris, Minuit

BOUVIER Alain « Eclairages métaphoriques sur l'établissement à l'usage des conseillers principaux d'éducation », CRDP de Lyon, 1997

BOUVIER Alain « Le conseiller principal d'éducation au centre de la vie scolaire » CRDP de Lyon – 1999

CABIN P. (coordonné par) « Les organisations, Etat des Savoirs » Editions Sciences Humaines, 1999

CARE Claude « Le Conseiller Principal d'Education - Enquête d'image » CRDP Lille, 1992

CHARLOT Bernard et EMIN Jean-Claude (ouvrage collectif coordonné par) « Violences à l'école - Etat des savoirs » Armand Colin 1997

CHARLOT Bernard « Du Rapport au Savoir » Anthropos 1997

CHARLOT Bernard –« L'Ecole en mutation » Payot 1987

CHERKAOUI Mohamed, « Sociologie de l'éducation », Paris, PUF, 1999 (1re éd.1986)

CROZIER M. et FRIEDBERG E. « L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective » Paris, éditions du Seuil, 1992.

DE KETELE Jean-Marie et ROEGIERS Xavier « Méthodologie du recueil d'informations – fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de document » Pédagogies en développement. De Boeck-Wesmael s.a. 1991

DEBARBIEUX Eric « La violence en milieu scolaire » ESF 1999

DELAIRE Guy « La Vie Scolaire, Principes et Pratiques » Nathan 1997

DEMAZIERE Didier et DUBAR Claude « Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion », Essais et Recherches, Paris, Nathan 1997

DEVEREUX G- « De l'angoisse à la méthode » Paris, Aubier, 1998

DOISE, W. (1990). Les représentations sociales. In J.F. Richard, R. Ghiglione & C. Bonnet (dir.), *Traité de psychologie cognitive* (vol. III, p. 113-174). Paris: Dunod.

DUBAR Claude « La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles » Collection U sociologie, 1992

DUBAR C., « La crise des identités : l'interprétation d'une mutation », Paris, PUF, 2001.

DUBAR Claude « Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel » Traité de sociologique du travail, Bruxelles, De Boerk, 1994

DUBAR Claude « La socialisation » 3e édition, Armand colin, Paris, 2000

DUBAR Claude et TRIPIER Pierre « Sociologie des professions » Armand colin, Paris, 2003

DUBET François « Les lycéens » Paris, Seuil, 1991.

DUBET, François. «Sociologie de l'expérience » Paris, Seuil. 1994.

DUJARIER Marie-Anne « l'idéal au travail » le Monde, PUF, 2006

DURAND Damien « CPE qui êtes-vous ? Enquête d'identité » CRDP de Grenoble 1997

DURKHEIM Emile « De la division sociale du travail, étude sur l'organisation des sociétés supérieures » Paris, F. Alcan 1893

DURKHEIM Emile « Education et sociologie » Paris PUF, 1992

DURKHEIM Emile « L'évolution pédagogique en France » , PUF, 1890

DUTERCQ Yves « Un métier d'avenir ? » Contribution à l'ouvrage collectif « Etre CPE aujourd'hui », Editions ADAPT - 2e trimestre 2000

E. ERIKSON « Adolescence et crise : la quête de l'identité » traduit de l'américain par Joseph Nass et Claude Louis-Combert, Paris, Flammarion, 1972

FERT Jean-Marc « La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation » l'Harmattan, 1998

GOFFMAN Erving « Stigmate et identité sociale » dans Stigmate

GRAWITZ Madeleine « Méthodes des sciences sociales » 11è édition -Editions Dalloz – 2001

ILLICH Ivan « une société sans école » Editions du seuil, 1971

ION J. « Le travail social à l'épreuve du territoire » TOULOUSE 1990 PRIVAT

JELLAB Aziz « L'école en France : La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui » Paris L'harmattan, 2004

L'ECUYER René « Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse » Presses de l'Université de Montréal, 1994

LAGACHE Daniel « Psychologie clinique et méthode clinique » L'évolution psychiatrique- I, 1949, p. 155-178

LECANU Jean et SERAZIN Pierre « Le conseiller principal d'éducation » Nathan 1994

LELIEVRE Claude - Histoire des Institutions scolaires, 1789-1989 - Nathan 1990

LE MEUR Georges. « *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation* ». Québec, Les Presses de l'Université Laval ; Lyon, Chronique Sociale 1998

LIPIANSKY Edmond Marc « Identité et communication – L'expérience groupale » PUF, 1992

MARC, E., PICARD, D. « L'interaction sociale » Paris, PUF, 1989

MARTINOT Delphine « Le soi : les approches psychosociales » Presses Universitaires de Grenoble 1995

MEAD George H., « L'esprit, le soi et la société », Puf, 1968

MEIRIEU Philippe « La pédagogie entre le dire et le faire » ESF 1995

MEIRIEU Philippe « Le choix d'éduquer » ESF 1994

MORIN Edgar «La méthode, 5. L'humanité de l'humanité, L'identité humaine» Ed. Du Seuil, 2001

MORIN Edgar «La sociologie » Paris, Seuil, 1994

MORIN Edgar, KERN Anne Brigitte «Terre–Patrie» Ed. Du Seuil, 1993

MORIN, Edgar. « La tête bien faite », Éd. du Seuil, Coll. L'histoire immédiate, 1999.

MUCCHEILI Alex «les méthodes qualitatives» P.U.F. Que sais-je n°2591, Paris, 1991

MUCCHIELLI, Alex, « Les méthodes qualitatives », Paris :Coll. Que Sais-je ?, PUF, 1994 2e édition.

NUTIN, Jacques, 1980, *Théorie de la motivation humaine*, Paris PUF.

OBIN Jean-Pierre «La face cachée de la formation professionnelle» Paris, Hachette, 1995.

OBIN Jean-Pierre., « Le système éducatif entre l'éthique et la loi », Éditions de l'INJEP, 1997

OBIN Jean-Pierre, « Des responsables du monde », in A. BOUVIER, « Éclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire », CRDP de Lyon, 1997

PROST Antoine «L'enseignement en France, 1800 – 1967» Armand Colin, 1968

PROST Antoine, «Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France», tome IV l'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)- Nouvelle Librairie de France, 1981

QUIVY Raymond et VAN CAMPEMHOUDT Luc «Manuel de recherche en sciences sociales» Dunod Paris, 1995

RENDU A. « Lois et Statuts de l'université royale de France» Hachelte, 1827

RICOEUR Paul «Soi même comme un autre» Paris ed. du Seuil 1990

SAINSAULIEU Renaud, «L'identité au travail » 3ème édition 1988, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. 1977

SAINSAULIEU Renaud, «L'identité au travail », Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Collection « Références »,1988

SERAZIN, P. « Du surveillant général au conseiller principal d'éducation ». *Conseiller principal d'éducation. Regards sur le métier.* Paris : ADAPT, 10-19. 2007

SOUSSAN M. « Vie scolaire : approche socio-historique » Revue française de pédagogique, n°83, 1998

VITALI Christian, « La vie scolaire » Hachette Education, 1997

VITALI Christian, REMY Régis, SERAZIN Pierre, « Les conseillers principaux d'éducation » Puf, 2000

WALLON Henri « Les origines du caractère chez l'enfant », Puf, 1949

WINNICOT Donald «Jeu et réalité » Gallimard, 1975

ZAZZO René « La genèse de la conscience de soi, dans Psychologie de la connaissance de soi, symposium », Puf, 1973

Revues, articles, ouvrages collectifs et thèses

BALLION Robert « Existe-t-il une vie scolaire » Les cahiers pédagogiques n°415, juin 2003

BALLION Robert « Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ? » Article paru dans la revue Migrants-Formation n° 106, septembre 1996

BANCEL D. Rapport : « créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres »-, 1989

BARBIER J.M., « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », in Education permanente, n° 128, décembre 1996, pp. 11-26.

BARTHELEMY. V. La compréhension de « la vie scolaire » par l'évaluation du rôle des CPE dans le pilotage de l'établissement scolaire, thèse de doctorat, université de Grenoble 2, 1999

BARTHELEMY V. Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? *Revue Française de Pédagogie, 133,* 117-127. 2000

BAYART J. François « L'imaginaire dans l'affirmation identitaire » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p42-45

BENHAMOU S. et LE GARREC G. 2005, « Organisation de l'entreprise et complexité de l'environnement : une estimation sur données française, document de travail », Observatoire français des conjonctures économiques.

BERGERON-VIDEAU Jacqueline « Identité professionnelle- Professionnalité- Formation- Le cas des instituteurs d'IME 1994-1998 ». Thèse de doctorat sous la direction du professeur Alain JEANNEL 1999.

BERNOUX Philippe « Les nouvelles approches » in « Les organisation, état des savoirs », Sciences Humaines édition 1999

BONVALOT Guy, *Projet et autoformation professionnelle,* Projet, Formation action, Edition permanente, 86, 1986, p.53-65

BOURGOIN Maryse – Approches plurielles de la complexité des situations éducatives – L'éducation, le système éducatif français et le Conseiller (Principal) d'Education- Mémoire de DEA, sous la direction de Bernard CHARLOT, Université de Paris VIII, Octobre 2000.

BROMBERGER Christian « Football : La passion partisane » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p23-25

CABIN Philippe « Les tribus professionnelles » Sciences Humaines n°33 novembre 1993 p.32-35

CADET J.-P. & al. « *Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente »*. Rapport du CEREQ. Document publié dans le supplément de l'US n°654 du 15 juin 2007.

CARMILLERI Carmel « Les stratégies identitaires des immigrés » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p32-34

CHEVALLIER Jacques « un enjeu de pouvoir » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p.37

CNED, Milieu éducatif et approche professionnelle, série 02

Conseiller d'Education - Revue de l'ANCPE - Association Nationale des Conseillers Principaux d'Education

DANIELLOU F. et SIX F. (2000), Les ergonomes, les prescripteurs et les prescriptions, Actes des journées de Bordeaux, éd. Université´ Paul Segalen, Bordeaux, pp.2-21.

DESREUMAUX A. « Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise » Revenue Française de Gestion, janvier-février. 1996

DESREUMAUX A., 1996, Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise, Revenue Française de Gestion, janvier-février.

DORTIER Jean-François « L'individu et ses appartenances » Sciences Humaines N°37 mars 1994 p.16-33

DUBAR C., « Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité », in Education permanente, n°128/1996-3, pp. 37-44.

DUBET François, « Pourquoi va-t-on à l'école » dans un dossier de la revue des Sciences Humaines n°76 d'octobre 1997 (p.20-23)

E. M. LIPIANSKY « l'identité personnelle » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p6-9

E. M. LIPIANSKY « La construction identitaire de l'individu » dans Identité (s) : L'individu, le groupe, la société, Ed. Sciences Humaines 2004 p.33-39.

FALCY JEAN-PAUL « Etre C.P.E. aujourd'hui » Ouvrage collectif, coord. mai 2000

FLATRY Jean-Pierre « Les pratiques des conseillers principaux d'éducation : analyse sociologique » Mémoire de Maîtrise en science de l'éducation, sous la direction de Frédéric TUPIN Université de La Réunion. 2000

FRAYSSE Bernard, - La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités- Revue des sciences de l'éducation. Volume 26, Numéro 3, 2000.

GIUST-DESPRAIRIE Florence, « L'identité comme processus entre liaison et déliaison » Revue Éducation Permanente n°128. 1996.

GLASMAN Dominique -Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. revue Ville-Ecole-Intégration enjeux (n°122, septembre 2000)

HERVIEU-LEGER Danièle « recomposition religieuses » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p.30

Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre1996/janvier 1997

L'individu et ses appartenances, Sciences Humaines n°37, Mars 1994

Le livre bleu des conseillers principaux d'éducation CRDP de la région Centre 1999

MEIRIEU Philippe « Intervention au colloque Education et Devenir de Lyon, 1998 » Cahier n° 49 - Education et Devenir - Hachette Education 1999

MEIRIEU Philippe « Les violences à l'école et le déni de pédagogie » Les cahiers pédagogiques n° 350-351, janv.févr. 1997

MONTOUSSE M., RENOUARD G., « 100 fiches pour comprendre la sociologie » BREAL, Rosny 1997

MUXEL Anne « La mémoire familiale » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p22

OBIN J.P., « Quelques questions sur la vie scolaire et la responsabilité », Revue de la FOEVEN, n° 142, 2001

OBIN J.P., « Malaise dans la profession ? », Le Livre bleu des CPE, CRDP d'Orléans-Tours, 2008

OBIN, J.P. « Les métiers de l'éducation et la tension éducative », Les Cahiers d'Education et devenir n°49, 1999

OBIN J.-P. « Incertitudes sur la vie scolaire ». *Education & Management, 33,* 3. 2007

RUANO-BORBALAN Jean -Claude – la construction de l'identité - dans Identité (s) : L'individu, le groupe, la société, Ed. Sciences Humaines 2004 p.1-10.

SAINSAULIEU Renaud et la construction des identités au travail, Sciences Humaines n°149, Mai 2004

SCHNAPPER Dominique « La nation hasard ou nécessité ? » dans, Identité : L'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997 p.38

SERAZIN P. « Du surveillant général au conseiller principal d'éducation ». *Conseiller principal d'éducation. Regards sur le métier.* Paris : ADAPT, 10-19. 2007

SIMON J. Article « Proviseur- dictionnaire de l'éducation et de la formation », Nathan 1994

TAP Pierre –Marquer sa différence dans Identité (s): L'individu, le groupe, la société, Ed. Sciences Humaines 2004 p.57-60.

VERBA D. (nouvelle édition actualisée), *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Syros & La Découverte : Alternatives sociales, Paris. p. 26 2001

VITALI C. « Le syndrome d'appartenance », Education et management, n° 12, octobre 1993

WIEVIOKA Michel « Multiculturalisme et démocratie » dans Identité (s) : L'individu, le groupe, la société, Ed. Sciences Humaines Hors Série N°15 décembre 1996/janvier 1997, p.34-35.

Textes de lois

Recueil des lois et règlements concernant l'instruction publique de 1598 à 1828, tome VII, ordonnance du 4 septembre 1821

-Bulletin des lois, ordonnance du 6 décembre 1845

-BOEN, circulaire n°2950/2 du 2 octobre 1956

-BOEN, décret n°70-738 du 12 août 1970

-BOEN, circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972

-BOEN, circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982

-Loi n° 89- 486 du juillet 1989

-BOEN, décret n°89-730 du 11 octobre 1989

Site internet

http://www.viescolaire.org/info

http://cpe.paris.iufm.fr/

http://www.education.gouv.fr/

http://eduscol.education.fr/

http://www.legifrance.gouv.fr/home.jsp

http://www.lyon.iufm.fr/

http://cpe.ac-dijon.fr/

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Origine institutionnelle des questionnaires renseignés	170
Tableau 2	Répartition des CPE qui ont souhaité être interviewé pour un entretien plus approfondi par établissement en %	175
Tableau 3	Répartition de l'échantillon après tirage au sort	175
Tableau 4	Répartition des CPE selon le niveau de formation initiale et l'âge	188
Tableau 5	Répartition des CPE par type d'établissement selon leur statut	190
Tableau 6	Répartition des CPE selon le sexe et le type d'établissement	192
Tableau 7	Ancienneté selon l'âge des CPE en %	192
Tableau 8	Lieu de formation des CPE en %	195
Tableau 9	Répartition des réponses relatives aux sources alimentant la pratique professionnelle des CPE en	196
Tableau 10	Répartition des réponses relatives à la question sur l'adéquation entre la formation et la pratique quotidienne selon l'ancienneté en %	197
Tableau 11	Conformité de la fonction avec la définition théorique par rapport à l'âge des CPE en %	201
Tableau 12	Conformité de la fonction avec la définition théorique en fonction des établissements en %	202
Tableau 13	Répartition des raisons des écarts entre ce qui est écrit et prescrit et ce que le contexte impose de faire en %	205
Tableau 14	Répartition des réponses relatives à la clarté de la définition du rôle des CPE dans l'établissement en %	208
Tableau 15	Perception du rôle des CPE par les autres membres de la communauté éducative	216
Tableau 16	Répartition des CPE qui ont répondu à la question relative à la perception de leur rôle à l'extérieur et au sein de la communauté éducative en %	220
Tableau 17	Répartition des réponses à la question relative à la définition de la fonction par les CPE	224
Tableau 18	Répartition des réponses à la question relative à la connaissance de la	228

	fonction de CPE par les acteurs de la communauté éducative	
Tableau 19	Profil de l'échantillon	234
Tableau 20	Projet de départ des CPE	235
Tableau 21	Raisons qui ont amené les CPE à s'engager dans la profession	240
Tableau 22	Projet à venir des CPE	242
Tableau 23	Répartition des réponses relatives à la question sur la préparation au concours de CPE	245
Tableau 24	Circonstances de la préparation au concours de CPE	246
Tableau 25	Lieu de la formation des CPE	246
Tableau 26	les différentes tâches de la pratique quotidienne des CPE	252
Tableau 27	L'essentiel des tâches quotidiennes en trois mots	256
Tableau 28	Condition de travail des CPE	259
Tableau 29	Tendances des réponses relatives au questionnement sur le travail en équipe	263
Tableau 30	réponses à la question relative aux conflits dans les établissements	269
Tableau 31	Répartition des réponses relatives à l'effet positif de l'exercice du métier	274
Tableau 32	Répartition des réponses relatives à l'effet négatif de l'exercice du métier	277
Tableau 33	Les réponses relatives à la question sur l'avenir du métier de CPE	291
Tableau 34	Connaissance et savoir faire faire du CPE en matière de fonction d'établissement	331

LISTES DES GRAPHIQUES

Figure 1	Répartition de l'échantillon en fonction du sexe	182
Figure 2	Répartition de l'échantillon au regard du critère âge	183
Figure 3	Situation matrimoniale de l'échantillon	184
Figure 4	Distribution des réponses relatives aux métiers des conjoints	185
Figure 5	Répartition de la population d'enquête en fonction de la section disciplinaire du bac	186
Figure 6	Répartition des sujets de l'échantillon en fonction de leur diplôme universitaire	187
Figure 7	Répartition de l'échantillon en fonction du passé professionnel	189
Figure 8	Répartition de l'échantillon en fonction du statut	190
Figure 9	Répartition des CPE selon le type d'établissement	191
Figure 10	Ancienneté de la population étudiée	192
Figure 11	Formation Suivie	194
Figure 12	Répartition des causes de l'inadéquation entre la formation et la pratique professionnelle des CPE	198
Figure 13	Répartition des réponses relatives à la définition théorique de la fonction	201
Figure 14	Répartition des causes de non-conformité de la fonction avec la définition théorique	203
Figure 15	Fréquences des réponses relatives à la perception qu'ont les CPE de leur rôle avec leur collaborateur extérieur et interne	220
Figure 16	Arguments évoqués par les CPE qui pensent que leur fonction n'est pas bien définie	224
Figure 17	Fréquence des arguments relatifs à la méconnaissance du cadre statuaire des CPE par les autres acteurs de la communauté éducative	228

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION 5

2. CADRE THEORIQUE 17

2.1. Contexte de la recherche 18

2.1.1 Le système éducatif français et le Conseiller Principal d'Education 19

2.1.1.1 Le système éducatif 19

2.1.1.2 Les grandes mutations du système éducatif français 20

2.1.1.2.1 Le système éducatif, l'éducation : une histoire 20

2.1.1.2.2 Une histoire 21

2.1.1.2.3 Le réseau des lycées et collèges 21

2.1.1.3 Le développement de la scolarisation 22

2.1.1.3.1 La scolarisation des six-douze ans : 1880-1920 22

2.1.1.3.2 La scolarisation des douze-seize ans : 1960-1980 23

2.1.1.3.3 La scolarisation des seize-dix-neuf ans : 1980-1995 24

2.1.1.4 Une mutation très rapide 25

2.1.1.4.1 La stabilisation 25

2.1.1.4.2 Dans l'enseignement supérieur 26

2.1.2 Le Conseiller Principal d'Education : une exception française 26

2.1.2.1 Une particularité française 27

2.1.2.2 Vers les origines de la fonction 27

2.1.3 Approche historique et lecture des textes officiels 28

2.1.3.1 Des origines aux surveillants généraux précurseurs des CPE 28

2.1.3.2 La longue préhistoire des surveillants généraux 29

2.1.3.2.1 Les sous-directeurs et les maîtres d'études : 30

À la recherche du surveillant général… 30

L'héritage du passé 30

2.1.3.2.2 Création des lycées 31

2.1.3.2.3 Les sous-directeurs : ancêtre du surveillant générale 32

2.1.3.2.4 Mise en place de l'Université impériale 34

2.1.3.2.5 Le maître d'étude : prédécesseurs du surveillant général 35

2.1.3.2.6 Le maître d'étude : ancêtre du surveillant général 35

2.1.3.3 Du maître d'étude aux surveillants généraux 37
2.1.3.3.1 Les missions du surveillant général : une situation confuse 37
2.1.3.3.2 La fonction du surveillant général : surveillance et discipline 43
2.1.3.3.3 Le surveillant général et la mission d'éduquer 44
2.1.3.4 Le surveillant général « surgé » de la Libération à la Vème République : vers une démocratisation de l'enseignement 45
2.1.3.4.1 Vers l'école unique 46
2.1.3.4.2 1945 – 1959 : La prise en compte de l'enfant, besoin d'un renouveau pédagogique 46
2.1.3.4.3 Vers l'innovation pédagogique 47
2.1.3.4.4 Les surveillants généraux face aux évolutions 48
2.1.3.4.5 1959 – 1968 : la montée des effectifs, vers des études secondaires pour tous 49
2.1.3.4.6 L'enseignement technique contribue à l'émergence des conseillers principaux d'éducation 50
2.1.3.4.7 Le démarrage du périscolaire : les centres de vacances et les mouvements d'éducation nouvelle 51
2.1.3.5 La circulaire de 1965 : vers une mission éducative des surveillants généraux 52
2.1.3.5.1 La circulaire de 1965 entérine le rôle éducatif des surveillants généraux 52
2.1.3.5.2 Mai 1968 : refus de l'ordre, contestation de l'autorité, de nouveaux modèles d'organisation scolaire apparaissent, vers la disparition des surveillants généraux 54
2.1.4 Du Surveillant Général au Conseiller Principal d'Education 57
2.1.4.1 Naissance de deux corps : conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation (1970) .. 58
2.1.4.1.1 Le nouveau statut : création du corps CE et CPE 58
2.1.4.1.2 Le décret du 12 août 1970 : un simple texte statuaire 59
2.1.4.1.3 L'avant- projet de circulaire de 1971 61
2.1.4.2 Le premier texte d'orientation : La circulaire de mission de 1972 67
2.1.4.3 Vers une affirmation de la fonction de Conseiller Principal d'Education 70
2.1.4.4 Des orientations nouvelles de la vie éducative 71
2.1.4.5 1982 : Naissance d'une nouvelle circulaire : le rôle des CE/CPE précisé 72
2.1.5 Vers l'entrée en pédagogie des Conseillers Principaux d'Education 1982 – 1989 : la collaboration enseignant/CPE réaffirmée 74
2.1.5.1 L'entrée en pédagogie des Conseillers Principaux d'Education : La loi d'orientation du 10 juillet 1989 77
2.1.5.2 Le décret du 11 octobre 1989 : vers la collaboration et l'extinction du corps des conseillers d'éducation (CE) 79

2.1.5.3 1992 : L'entrée en formation dans les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) 80
2.1.6 Les fonctions du CPE dans les années 90 à nos jours 82
2.1.6.1 L'école en quête de sens 83
2.1.6.2 L'école est confrontée à la violence 84
2.1.6.3 Violence et relation pédagogique 87
2.1.6.4 L'appel à la citoyenneté scolaire : le CPE médiateur 88
2.1.7 Trente cinq ans d'évolution, d'adaptation et encore beaucoup d'incertitude 89

2.2 Lecture sociologique du cadre de la recherche 91
2.2.1 De l'identité personnelle à l'identité sociale 91
2.2.1.1 La notion d'identité 92
2.2.1.2 Les théories de l'identité 94
2.2.1.3 La construction de l'identité 99
2.2.1.4 L'identité individuelle 100
2.2.1.5 La genèse de la construction de l'identité 101
2.2.1.6 Le rôle central du soi 102
2.2.2 Les identités sociales 105
2.2.2.1 La construction sociale de l'identité 106
2.2.2.2 L'individu et ses diverses appartenances 108
2.2.2.3 L'identité culturelle 109
2.2.2.4 L'identification par les institutions 111
2.2.2.5 Identité nationale et identité ethnique 112
2.2.3 De l'identité sociale à l'identité professionnelle 114
2.2.3.1 La notion d'identité professionnelle 115
2.2.3.2 L'identité professionnelle présenté comme l'identité au travail selon R. Sainsaulieu : 116
2.2.3.3 La construction des identités sociales et professionnelles selon C. Dubar : 120
2.2.3.4 L'identité professionnelle : résultat d'interaction entre acteur social, des groupes professionnels selon Jean-François Blin : 122
2.2.4 Mise en question des identités professionnelles des acteurs de l'école : 123
2.2.5 De la sociologie des organisation et des professions 125
2.2.5.1 Le cadre de la sociologie des organisations : 126
2.2.6 Statut et rôle 135
2.2.6.1 Définitions 135

2.2.6.2 Le statut 136
2.2.6.3 Le rôle 136
2.2.7 L'approche sociologique du travail et des professions : 137
2.2.7.1 Définition de la profession 138
2.2.7.2 Regards sociologiques sur la notion de profession 140
2.2.7.3 L'approche interactionniste 142
2.2.8 La sociologie du travail 143
2.2.8.1 Les différentes facettes du travail : 144
2.2.8.2 La professionnalisation : un concept multidimensionnel 146

2.3 L'identité professionnelle des Conseiller Principaux d'Education en question 146
2.3.1 Une identité professionnelle fragile 147
2.3.1.1 Une surabondance de tâches 147
2.3.1.2 Un métier polymorphe 148
2.3.2 Une typologie des Conseillers Principaux d'Education pour cerner l'identité professionnelle 149
2.3.2.1 Typologie de Guy DELAIRE 149
2.3.2.2 Typologie de Jean Pierre OBIN 150
2.3.2.3 Typologie de Alain BOUVIER 151

3. PROBLEMATIQUE 152

3.1. Une identité professionnelle peu stabilisée et toujours en question 157

3.2. Une identité à géométrie variable 158

3.3. Questions centrales 159

4. METHODOLOGIE 163

4.1 CHOIX ET DEMARCHE METHODOLOGIQUES 165

4.2 POPULATION 166
4.2.1 Technique d'enquête 166
4.2.2 Le questionnaire 167
4.2.2.1 Préparation de l'enquête 167

4.2.2.2 Test et rédaction du questionnaire 168
4.2.2.3 Distribution et retours 169
4.2.3 L'entretien 170
4.2.3.1 Présentation de la méthode d'entretien 171
4.2.3.2 L'entretien semi-directif 171
4.2.3.3 Guide d'entretien 173
4.2.3.4 Choix des interviewés 174
4.2.3.5 Déroulement des entretiens 175

4.3 Technique d'analyse 177
4.3.1 Technique d'analyse des questionnaires 177
4.3.2 Technique d'analyse des entretiens 178

5. ANALYSES DES RESULTATS 181

5.1 Les réponses aux questionnaire 182
5.1.1 Profil de la population d'enquête 182
5.1.1.1 Sexe 182
5.1.1.2 Age 183
5.1.1.3 Situation matrimoniale 184
5.1.1.4 Niveau d'étude 185
5.1.1.5 Origine professionnelle 188
5.1.2 La situation professionnelle 189
5.1.2.1 Statut 189
5.1.2.2 Etablissement d'exercice 191
5.1.2.3 Ancienneté 192
5.1.3 Formation et pratique professionnelle 193
5.1.3.1 Leur formation initiale 194
5.1.3.2 Pratique professionnelle 196
5.1.3.2.1 Source d'inspiration 196
5.1.3.2.2 Adéquation entre formation et pratique quotidienne 197
5.1.3.3 Fonction : définition théorique et contexte 200
5.1.3.3.1 Conformité de la fonction avec la définition théorique 200
5.1.3.3.2 Une fonction limitée entre la théorie et le contexte 204
5.1.4 L'identité professionnelle 207

5.1.4.1 RÔLE : Clarté 207
5.1.4.1.1 Méconnaissance du rôle par les enseignants et les chefs d'établissement 209
5.1.4.1.2 L'impact des textes règlementaires sur la clarification et la définition du rôle 211
5.1.4.1.3 Se faire (re)connaître pour une clarification 213
5.1.4.2 RÔLE : Perception 215
5.1.4.2.1 Perception dans l'établissement 215
5.1.4.2.2 Perception à l'extérieur de l'établissement 218
5.1.4.2.3 Perception par les CPE de leur rôle avec l'ensemble des partenaires 219
5.1.4.3 FONCTION : Autour du cadre statutaire 223
5.1.4.3.1 Un cadre statuaire ambiguë 223
5.1.4.3.2 Une fonction à géométrie variable s'exerçant dans l'urgence et la dispersion 227
5.1.4.3.3 Méconnaissance de fonction rendant la relation confuse avec les enseignants 230

5.2 Analyse globale des entretiens 232
5.2.1 Présentation de l'échantillon 233
5.2.2 Le projet professionnel 235
5.2.2.1 Projet professionnel de départ 235
5.2.2.2 Les motifs du choix du métier 240
5.2.2.3 Le Projet professionnel à venir 242
5.2.3 La formation 245
5.2.3.1 La préparation au concours 245
5.2.3.2 Circonstances de la préparation du concours 245
5.2.3.3 Lieu de la formation, vecteur de l'élaboration d'une identité 246
5.2.4 Pratique du métier au quotidien 250
5.2.4.1 Les différentes tâches au quotidien 251
5.2.4.2 Les conditions de la pratique au quotidien 259
5.2.4.3 Le travail en équipe au quotidien 262
5.2.4.4 Les conflits 268
5.2.4.5 Les effets positifs et négatifs à exercer le métier 273
5.2.5 Perception identitaire de la fonction 279
5.2.5.1 Perception de la fonction par les CPE 280
5.2.5.2 Perception dans l'établissement 282
5.2.5.3 Perception à l'extérieur de l'établissement 286
5.2.5.4 Cadre légal et contexte de la pratique : métier prescrit et métier réel 288

5.2.5.5 Perception de l'avenir du métier 290

5.3 Synthèse des analyses 294
5.3.1 Le choix du métier 294
5.3.2 La formation : vecteur de l'élaboration d'une identité professionnelle 295
5.3.3 La pratique du métier au quotidien : les multiples facettes de la profession 297
5.3.3.1 Les tâches quotidiennes 297
5.3.3.2 La relation avec le chef d'établissement 298
5.3.3.3 la relation avec les enseignants 299
5.3.3.4 la relation avec les conseillers d'orientation-psychologues et le personnel sanitaire et social 299
5.3.3.5 La relation avec les élèves 300
5.3.4 L'identité professionnelle en question 300
5.3.4.1 Méconnaissance du rôle 301
5.3.4.2 Se faire connaître et reconnaître 301
5.3.4.3 Un cadre statuaire flou 302

6. INTERPRETATIONS DES RESULTATS **304**

6.1. Rappel de la problématique et du cadre théorique 306

6.2. Les Questions de recherche à la lumière des résultats 308
6.1.1. Choix de la profession : résultante de l'interaction entre identité personnelle, sociale et professionnelle 309
6.1.2. La formation : vecteur de l'élaboration de l'identité professionnelle. 313
6.1.3. La pratique professionnelle à l'égard des conditions de travail 322
6.1.4. Une identité Professionnelle qui se construit avec autrui 329
6.1.5. La stratégie de construction de l'identité professionnelle des CPE 334
6.1.6. L'identité professionnelle à l'égard du cadre statuaire : 339

7. CONCLUSION **342**

Conclusion 343

8. BIBLIOGRAPHIE **351**