



# Le Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve des représentations sociales des élèves "ordinaires" de 6e.

Ludovic Carlier

## ► To cite this version:

Ludovic Carlier. Le Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve des représentations sociales des élèves "ordinaires" de 6e.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01180186

**HAL Id: hal-01180186**

**<https://hal.science/hal-01180186>**

Submitted on 24 Jul 2015

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

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

**Le Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve des représentations sociales des élèves  
« ordinaires » de 6<sup>e</sup>.**

*Ludovic Carlier, Conseiller Principal d'Éducation,*

*Université de Picardie Jules Verne – ÉSPÉ,*

*Rectorat de l'Académie d'Amiens.*

**Résumé :**

La communication que nous proposons vise à analyser le retentissement du métier du Conseiller Principal d'Éducation sur les représentations sociales des élèves « ordinaires » de 6<sup>ème</sup>. À partir de l'analyse thématique du corpus, issue de quatre entretiens semi-directifs individuels, nous tenterons de montrer la manière dont les représentations sociales divergentes et/ou convergentes sont construites en fonction du type d'établissement fréquenté. En effet, le CPE y étant tantôt représenté comme un « médiateur/régulateur » faisant « tiers à plusieurs » et tantôt comme un « tiers » plutôt isolé. En partant de ces représentations, nous analyserons dans cette communication les effets sur les modes de coopération entre le CPE et les autres membres de la communauté éducative.

**Mots clés :** Représentations sociales / « Soi-élève » / Modes de coopération / Conseiller Principal d'Éducation / Division du travail éducatif.

**-I- Le Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve des représentations sociales des élèves « ordinaires » de 6<sup>e</sup> :**

Cette communication professionnelle est issue d'un travail de recherche, mené dans le cadre d'un mémoire professionnel de Master 2, où nous nous sommes interrogés sur le retentissement du Conseiller Principal d'Éducation sur les représentations sociales de son métier chez des élèves « ordinaires » de 6<sup>e</sup>.

Le questionnement qui structure cette communication professionnelle part de deux constats quant au métier du Conseiller Principal d'Éducation.

Le premier est celui de la diversité des situations et des élèves que le CPE peut rencontrer au cours d'une journée. En effet, nous pouvons remarquer que certains élèves côtoient régulièrement le CPE pour des manquements au règlement intérieur, des problèmes d'assiduité, de sérieux dans le travail, de résultats, alors que d'autres le rencontrent dans des situations très différentes.

Le second est celui de la diversité des collaborateurs/partenaires que le CPE peut solliciter pour étayer le projet personnel d'un élève. Toutefois, des freins à ces collaborations peuvent exister puisqu'il n'est pas rare que le CPE soit, dans certains établissements, exclusivement assimilé à ses fonctions réductrices de maintien de l'ordre, de la discipline et du respect des règles.

D'où le questionnement central qui structure cette communication : quels sont les effets des représentations sociales sur les modes de coopération entre le CPE et les autres membres de la communauté éducative ?

## **-II- Ancrage théorique :**

### **1. L'évolution du métier de CPE marquée par l'évolution du système éducatif français :**

Nous souhaitons, tout d'abord, évoquer l'évolution du métier de CPE. En effet, il est celui qui a le plus évolué au sein de l'Éducation Nationale. Depuis quarante ans, une véritable transformation s'est produite, tant et si bien que le CPE et son ancêtre le Surveillant Général (SG) n'ont plus aucun point en commun.

Le statut du SG, créé dans la dynamique de la fondation de l'ordre secondaire, incarne la division du travail éducatif prégnante à cette époque. Il se devait de placer les autres personnels dans les meilleures conditions possibles en incarnant, à leur place, le rôle répressif. La nécessité du SG est à rechercher dans cette tradition de clivage et c'est par là même qu'il était, peu ou prou, craint et méprisé par les élèves.

Dans les années 1880, le remplacement des châtiments corporels « traditionnels » par des punitions à caractère scolaire, témoigne d'un premier rapprochement entre les SG et les professeurs. Toutefois, malgré cela, une série de révoltes venait remettre en cause les structures de l'ordre secondaire ainsi que son autorité arbitraire et brutale. La question était donc soulevée : « Qui doit maintenir l'ordre, conçu de manière éducative ? Est-ce le travail des professeurs, ou bien faut-il donner des nouvelles missions éducatives aux surveillants généraux ? » (GARNIER, AUDUC, & PRONZATO, 2013). C'est ainsi que des tentatives pour confier des tâches éducatives aux enseignants sont apparues.

C'est sous l'effet de la massification des études secondaires et techniques que les fonctions du SG ont évolué, au gré des besoins d'encadrement des élèves internes. Sous l'impulsion des « foyers socio-éducatifs », vecteurs de cogestion et de coresponsabilité, l'image négative des SG s'est estompée.

Face à la forte demande d'éducation et pour répondre aux revendications des élèves en mai 1968, les statuts de Conseiller d'Éducation (CE) et de CPE ont été créés en 1970, dans le but de contribuer à transformer les établissements en lieux de vie.

Toutefois le système éducatif, ne remplissant plus ses promesses d'ascension sociale (DURU BELLAT & VAN ZANTEN, 2006) et confronté à un « télescopage axiologique » (PRAIRAT, 2010), a subi une vague de comportements a-scolaires. Cela sera une des raisons de la nouvelle conception du métier de CPE, impulsée par la circulaire 82-482. Perçue comme un texte libérateur, elle donne une définition riche de la vie scolaire : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel. » Par conséquent, le CE/CPE devient un facilitateur, permettant l'amélioration de la vie des élèves par l'intermédiaire de véritables missions d'éducation et d'une place centrale au sein des établissements.

### **2. Le CPE au cœur de la fin de la division du travail éducatif :**

Nous souhaitons évoquer, ensuite, l'évolution du positionnement du CPE dans la fin de la division du travail éducatif. Pour s'adapter à la réforme du collège unique et à l'augmentation des élèves en difficultés scolaires, éloignés de la culture de l'École, les CE/CPE vont développer le suivi individuel des élèves, améliorant ainsi la collaboration avec l'ensemble de la communauté éducative. Tous les reconnaissent dans leur mission éducative car ils investissent la vie scolaire par le biais de 3 domaines de responsabilités : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative.

Toutefois, devant l'éloignement de l'objectif de l'égalité des chances, les objectifs du vivre ensemble et du respect deviennent prégnants « dans tous les établissements scolaires mais surtout dans ceux situés dans des zones prioritaires. Le nouvel objectif attribué à la « vie scolaire » est désormais de favoriser l'accession à la citoyenneté. » (GARNIER, AUDUC, & PRONZATO, 2013). C'est ainsi que, devant cet objectif, de récents textes prônent la fin du clivage entre instruction/éducation.

En somme, le CPE en tant qu'acteur d'une synergie avec tous les personnels, se trouve au cœur du projet d'établissement, car il est à la fois un membre de l'équipe éducative et l'un des principaux artisans du principe de la Loi de 1989 : mettre l'élève au cœur du système éducatif. Dans cette continuité, au regard des évolutions du système éducatif et des missions du CPE, « un positionnement plus large du CPE, dans sa fonction de cadre de la vie scolaire qui se situe entre l'éducation et la pédagogie (...) est indispensable au bon fonctionnement des autres services et fonctions de l'établissement. » (DELAHAYE, 2006). Ainsi, sont mises en avant les fonctions de conseil, de médiation, de régulation et de responsable de service.

Plus récemment, depuis la publication du nouveau référentiel de compétences spécifiques au CPE, il devient un acteur pivot de l'établissement centré sur l'élève et placé dans une logique de lutte contre le compartimentage des fonctions afin de passer d'une logique d'émiettement à une logique de coordination.

Le CPE, dans sa position de « go-between » (DUTERCQ, 2001) peut impulser la collaboration et le partenariat pour tenter d'affaiblir le clivage, encore présent dans certains établissements, entre instruction et éducation. Pour autant, cette possibilité reste soumise à la position qui lui est donnée au sein de ces structures sociales à géométries variables. En effet, sa potentielle « entrée en politique », en tant que membre de l'équipe de direction « élargie », peut mettre en péril la collaboration avec le personnel enseignant et lui faire perdre ses fonctions éducatives bénéfiques à la réussite des élèves.

### 3. La fin de la division du travail éducatif pour faire « tiers à plusieurs » dans l'étayage des élèves-adolescents :

Nous souhaitons évoquer dorénavant l'objectif de la fin de la division éducatif. En effet, l'obligation de réussite scolaire est ressentie par les collégiens qui « se sentent considérés le plus souvent par les enseignants comme des « apprentis du savoir » plus que comme des adolescents, c'est-à-dire des sujets en transition identitaire. » (KATTAR, 2012). Cela traduit l'incapacité des enseignants à penser que les élèves se construisent en tant qu'élèves mais aussi en tant que futurs adultes. L'étude menée par A. Kattar conduit « à penser que les parties soi-élève et soi-adolescent de ces collégiens devraient pouvoir coexister aux yeux des professionnels qui les encadrent. » car les adolescents « ont conscience d'être en devenir, engagés dans un processus de maturation » qui se trouve fragilisé, entraînant des risques de rupture. Ainsi, les comportements a-scolaires, produits par ceux dont le « métier d'élève » (PERRENOUD, 2010) ne fait plus sens, « sont à entendre comme souffrance difficile à élaborer, donc à conflictualiser. » (KATTAR, 2012).

De ce fait, il est primordial que les membres de l'Institution Scolaire, en collaboration avec ceux qui travaillent dans le champ éducatif, surtout dans les quartiers, soutiennent « les adolescents à travers ces moments où tout se défait et durant lesquels ils ont à opérer un déplacement « d'un soi établi à une nouvelle figure de soi-même » (KATTAR, 2012). Car c'est, comme il l'a identifié, au collège de jouer ce rôle, primordial, d'étayage de la « construction de soi de l'adolescent ».

Cependant, la division du travail éducatif est un frein à cet objectif qui pourrait, peut-être, orienter les pratiques quotidiennes du CPE et par ailleurs les représentations sociales de son métier.

#### 4. La définition de Jodelet comme appui au développement de notre recherche :

Nous avons retenu la définition proposée par Denise Jodelet comme référence au développement de notre étude. Nous avons choisi de connaître les représentations sociales du CPE chez les élèves « ordinaires » de 6<sup>ème</sup>, comme donnant, chez ces derniers, lieu à une certaine connaissance.

Par le terme de représentation sociale, elle fait écho à « des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales (...) ces phénomènes cognitifs engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée. » (JODELET, 1991).

L'approche tournée vers la compréhension de la dynamique psychique s'articule autour des processus d'intériorisation, à la suite des processus d'élaboration, des représentations sociales. Cette approche met en exergue certaines dimensions rattachées à l'identité personnelle, notamment les dimensions psychologiques et mentales, en faisant ainsi une construction et une expression du sujet. Cela soulève l'importance, dans l'étude des représentations sociales « d'intégrer dans l'analyse (...) l'appartenance ou la participation sociale et culturelle du sujet. » (JODELET, 1991). Comme elle le fait remarquer par ailleurs, « l'approche sociale des représentations traite d'une manière concrète, directement observable, même si l'organisation latente de ses éléments fait l'objet d'une reconstruction de la part des chercheurs ».

Le plus souvent dans la littérature, les représentations sociales sont désignées comme un savoir pratique. Dans cette mesure, cette dimension est déterminante puisque le processus de formation des représentations sociales s'appuie sur les pratiques professionnelles et sociales.

### **-II- Approche méthodologique et population de l'enquête :**

Dans l'optique de rechercher les représentations sociales du CPE chez les élèves « ordinaires » de 6<sup>e</sup>, nous avons interrogé, dans le cadre d'entretiens semi-directifs individuels, quatre d'entre eux, issus de deux établissements différents : un collège dit « rural défavorisé » (collège A) et un collège dit « urbain favorisé de centre-ville » (collège B).

Après la lecture de notre corpus, nous l'avons analysé en utilisant une méthode de classification thématique. Ainsi, nous avons dégagé dix catégories d'analyse en lien avec nos hypothèses initiales. Toutefois, afin de répondre à ces dernières, nous avons analysé les items en lien direct avec la circulaire 82-482 du 28 Octobre 1982 et celles en lien avec l'expérience scolaire des élèves.

### **-III- Interprétation des résultats :**

#### 1. Le CPE dans sa fonction de Chef de service de la vie scolaire

##### *Les représentations divergentes :*

Au collège « A » dit « rural défavorisé » les élèves représentent le CPE comme un Chef de service de style plutôt « collaboratif » puisqu'ils le représentent comme étant celui « qui recrute les surveillants » et organise le service et les tâches dévolues aux assistants d'éducation (AED). Toutefois, il nous semble que leurs relations sont collaboratives puisque les AED semblent être les yeux et les oreilles du CPE qui ne peut « *pas tout voir, ni tout*

*faire* ». Ainsi, des valeurs d'entraide semblent être au cœur des relations afin de pouvoir assurer le fonctionnement de l'établissement. De même, le travail d'équipe, entre l'équipe de direction et l'équipe vie scolaire, est clairement représenté par les élèves : « *en fait ils travaillent en équipe* ».

Au collège « B » dit « urbain favorisé de centre-ville », les élèves représentent le CPE comme un Chef de service de style plutôt « directif ».

En effet, le verbatim des élèves, très explicite, nous amène à penser qu'ils considèrent le CPE comme étant le Chef des surveillants : « *La CPE c'est la Chef des surveillants* ». Toutefois les valeurs d'entraide laissent place, ici, à un contrôle du CPE : « *comme c'est la Chef elle doit les regarder et quand elle va dans la cour c'est pour voir si les surveillants ils font bien leur boulot* ». Cette représentation du style « directif », traduisant un contrôle constant de l'activité des AED, est agrémentée par des « *des petits ordres* » donnés.

Il semblerait alors que la notion de clivage, très marquée dans cet établissement, soit également présente entre le CPE et les AED, faisant émerger de fortes relations hiérarchiques.

Ces représentations divergentes laissent à penser que les pratiques et les représentations du CPE Chef de service restent pour beaucoup dépendantes de la culture de l'établissement d'appartenance.

#### *Les représentations convergentes :*

Des représentations convergentes apparaissent quand il est question du positionnement hiérarchique et de la finalité de la fonction de CPE Chef de service.

En effet, que ce soit dans l'établissement « A » ou « B », les élèves représentent le CPE comme agissant sous l'autorité et la responsabilité du Chef d'établissement.

Au sein de l'établissement « A », parallèlement aux relations collaboratives, les relations hiérarchiques CPE-AED et CPE-Chef d'établissement sont bien présentes. Le CPE est celui « *qui recrute les surveillants* » et qui organise leur activité, sous la responsabilité du Chef d'établissement car « *le Chef c'est le principal* ». Il en est de même au sein de l'établissement « B », puisque les élèves font directement référence au Chef d'établissement pour des problèmes graves : « *Quand c'est très grave ils ne viennent même pas à la vie scolaire, ils vont directement voir la principale.* »

Concernant la finalité de la fonction de CPE Chef de service, il semblerait que les CPE pilote le service dans l'optique de déléguer les tâches inhérentes au fonctionnement de l'établissement aux AED. Effectivement, les élèves représentent cette délégation de tâches comme étant supervisée et organisée par les CPE. De ce fait, les représentations des élèves du CPE Chef de service, font plus écho « aux repères de 2006 », qui définissent le CPE « responsable du service vie scolaire », qu'au « fonctionnement de l'établissement » de la circulaire 82-482.

Ainsi, il semblerait que les CPE puissent consacrer plus de temps au deuxième domaine de responsabilité, constitué notamment du suivi individuel des élèves. Cela viendrait corroborer la volonté de développer la collaboration avec le personnel enseignant, mise en lumière par l'enquête menée dans l'académie de Strasbourg (FRAULOB, 2005).

## 2. Le CPE dans sa fonction de régulateur et de garant du respect du règlement intérieur :

### *Les représentations divergentes :*

Au collège « A », les élèves représentent le CPE, dans sa fonction de régulateur et de garant du respect du règlement intérieur, comme un médiateur/régulateur faisant « tiers à plusieurs ».

En effet, l'analyse du verbatim nous permet d'avancer que le CPE est davantage représenté comme un « confident » quand les élèves sont en proie à différents problèmes. Dans cette perspective, le CPE est considéré comme étant celui qui « *tranche, rétablit la vérité et punit en conséquence* ». Le verbatim fait écho aux termes employés par DELAHAYE (2006), quand il définit « le CPE régulateur et garant, avec d'autres, du respect des règles de vie et du droit au sein de l'EPL ». Cela peut être expliqué par les caractéristiques de l'établissement : un grand collège, une représentation massive de CSP défavorisées, des élèves éloignés en termes d'« habitus » (BOURDIEU & PASSERON, 1964) de la culture scolaire, sources de comportements a-scolaires qui impactent et orientent directement les pratiques quotidiennes du CPE.

Toutefois, le CPE ne semble pas être isolé dans cette fonction. Effectivement, le CPE et le service vie scolaire semblent être épaulés par l'ensemble des différentes équipes de l'établissement puisque le principal, les professeurs principaux et « *les autres profs* » réprimant les comportements a-scolaires. Cela peut s'interpréter par une absence de clivage entre l'instruction et l'éducation qui est historiquement, nous l'avons vu par ailleurs, à l'origine de la création du métier et des fonctions du SG. Ainsi, l'ensemble des équipes de l'établissement semble conjointement étayer les élèves dans leur construction identitaire en n'externalisant pas les difficultés liées à l'adolescence à l'extérieur de la classe envers la vie scolaire, afin d'aider les élèves « à s'inventer » (KATTAR, 2012).

Au collège « B », les élèves représentent le CPE comme celui qui « *veille* » seul. La représentation du CPE est davantage celle d'un « tiers » plutôt isolé dans ses fonctions de régulateur et de garant du respect du règlement intérieur.

En effet, le clivage entre l'instruction et l'éducation est ressenti par ces adolescents, majoritairement issus du milieu cadre, quand ils mentionnent qu'un élève qui « *fait n'importe quoi [en classe], il va chez la CPE* ». Cette pratique d'externalisation des professeurs influence celle du CPE au quotidien, qui semble être isolé dans la gestion des comportements a-scolaires. Il semble jouer, à travers cette fonction, une part de sa « crédibilité » professionnelle. Il est donc amené à surveiller tout le temps (« *elle nous surveille en fait tout le temps* ») afin de faire respecter le règlement intérieur. Toutefois, cette fonction est investie dans une dimension éducative, rejetant ainsi l'assimilation historique au « surgé », puisqu'ils représentent le CPE comme étant « *quelqu'un qui aide les élèves qui ont des problèmes de comportements.* » Ainsi le service vie scolaire semble être distinct des enseignements dispensés où le CPE semble être représenté comme le seul professionnel pouvant étayer les élèves dans la construction de leur « soi-élève » et de leur « soi-adolescent ».

De surcroît, les élèves ne semblent pas attribuer aux professeurs des fonctions éducatives, ce qui renforce l'interprétation d'un certain clivage entre professeurs et CPE, puisqu'ils mentionnent uniquement le CPE quand ils parlent du harcèlement scolaire : « *La vie est plus simple à l'École avec un CPE, parce que il y en aurait qui ne viendraient plus parce qu'ils en auraient marre d'être harcelés* ».

### *Les représentations convergentes :*

Toutefois, dans les deux établissements, les élèves représentent le service vie scolaire comme étant le seul à prendre en charge l'application et la planification des punitions scolaires, comme les retenues (« *elle met des heures de colles pour pas qu'on recommence la bêtise* ») sous la responsabilité du CPE (« *ils travaillent jusqu'à 18h parce que (...) il y en a qui sont collés* »). Ainsi, la non-division du travail éducatif, volonté ministérielle affichée, même si elle est enclenchée dans certains établissements, en fonction de leurs caractéristiques, reste inachevée puisque les professeurs, malgré la circulaire du 23 mai 1997, ne s'investissent que partiellement dans la vie scolaire.

### 3. Le CPE dans sa fonction collaborative avec le personnel enseignant :

#### *Les représentations divergentes :*

Au sein du collège « A », il semble que les élèves représentent le CPE dans sa fonction collaborative avec le personnel enseignant comme un éducateur faisant de la pédagogie au service de l'éducatif.

Dans un premier temps, nous pouvons remarquer que cette collaboration se situe dans une visée éducative, notamment pour ce qui est du domaine de la gestion des comportements ascolaires : « *ils se parlent quand il y a des problèmes de comportement après ils convoquent.* » Le CPE n'est pas considéré, ici, comme agissant seul. Il semble être celui « *qui explique* », notamment le « *métier d'élève* » : « *ceux qui travaillent pas bien la CPE elle dit qu'ils travaillent plus, qu'ils apprennent leurs leçons* ». Cette pédagogie au service de l'éducatif lui permet d'établir des relations de confiance : « *elle est venue nous apporter des papiers pour faire des jeux avec nos parents et les profs un soir.* »

Dans un second temps, les élèves ne représentent pas le CPE comme faisant parti « de l'équipe pédagogique ».

En effet, la collaboration CPE-personnel enseignant n'est jamais d'ordre purement pédagogique, car s'ils interviennent, notamment en heure de vie de classe (HDVC), « *c'est un hasard, si seulement ils ont besoin de dire des trucs, comme des bagarres* ». Malgré tout, les élèves ont conscience que la collaboration, dans d'autres occasions, est possible, mais que la gestion du quotidien, dont la prépondérance est à mettre en lien avec les caractéristiques de l'établissement, en est un frein : « *je pense qu'elles pourraient si elles en avaient le temps parce qu'elles ont plein de trucs à faire : leur travail, les convocations avec les élèves, les parents car c'est à cause des bagarres* ».

Ainsi, malgré le décret du 11 Octobre 1989, nous pouvons remarquer que, même dans un établissement où il ne semble pas avoir de division de travail éducatif, les frontières du domaine pédagogique semblent encore imperméables et opaques pour le CPE. Ce dernier ne semble pas s'y investir en raison de la prépondérance de certaines de ses missions, d'une part, et à cause de la position qu'il occupe au sein de la communauté éducative, d'autre part, particulière et soumise à différentes tensions.

Au sein du collège « B », les élèves ne représentent pas le CPE comme un éducateur faisant de la pédagogie au service de l'éducatif puisque ce dernier « *ne vient jamais en classe* », même pour les HDVC. Le CPE semble collaborer uniquement avec le professeur documentaliste afin d'améliorer le « *vivre ensemble* » des élèves : « *pour mieux connaître sa classe* ». Ainsi, il semble que le clivage entre CPE et professeurs soit complété par un clivage

entre les personnels relevant de corps d'inspections différents, car les CPE, les professeurs documentalistes et les Chefs d'établissements, dépendent de l'IA-IPR EVS, à la différence des professeurs disciplinaires.

La collaboration avec le personnel enseignant disciplinaire, dans l'établissement « B », semble néante, tant, nous l'avons vu, la division du travail éducatif demeure présente. Il semble qu'il soit cantonné dans un rôle « organisationnel » puisque les élèves expliquent rencontrer le CPE « *pour un problème de livre qu'on n'a pas eu* », bien qu'ils affirment « *qu'elle est là au conseil de classe* », sans en connaître la raison...

#### 4. Le CPE dans sa fonction d'animation éducative :

##### *Les représentations convergentes :*

Dans les deux établissements, les élèves représentent le CPE dans sa fonction d'animation éducative comme étant en lien direct avec l'amélioration du climat scolaire.

À cet effet, le CPE semble collaborer avec d'autres personnels que les professeurs disciplinaires, que ce soit dans l'établissement « B » ou dans l'établissement « A » où il intervient « *avec l'infirmière et l'assistante sociale pour faire une intervention sur le harcèlement*. »

Il semble donc, qu'afin d'améliorer le climat scolaire, le CPE fasse appel à une collaboration pluri-professionnelle d'ordre interne, d'où y sont exclus les professeurs disciplinaires.

Toutefois, la sensibilisation et l'élection des délégués de classe semblent être prises en charge par ces derniers : « *c'est notre professeur principal qui est intervenu pour nous expliquer ce qu'est un délégué* », tant l'activité des CPE est orientée vers les deux premiers domaines de responsabilités : « *je pense [qu'elles auraient pu intervenir] ça aurait été bien, mais ça dépend de leurs emplois du temps, enfin du travail qu'elles ont* ». L'expression « *ça aurait été bien* » peut traduire une certaine déception quant à la marginalisation de cette fonction. Cela vient faire écho à l'enquête effectuée dans l'académie de Strasbourg où il est mentionné que « l'animation éducative apparaît de plus en plus comme un domaine de responsabilité marginal » alors que l'éducation à la citoyenneté est une priorité ministérielle dans tous les établissements scolaires.

#### 5. Le lien entre expérience scolaire des élèves et CPE :

##### *Les représentations convergentes :*

Dans les deux établissements, il nous semble que le lien entre CPE et expérience scolaire des élèves fasse émerger une représentation d'un « CPE figure d'autorité » sans qu'il ne soit question d'autoritarisme.

Effectivement, cette « figure d'autorité » semble être liée au statut du CPE, lui-même incarné par la pratique de la « convocation » dans un lieu solennel, son bureau : « *j'ai eu trop peur parce que j'avais fait quelque chose de pas bien* » ou « *j'ai tout le temps peur quand je vais voir la CPE*. ». Cet endroit, où les élèves voient le CPE le plus souvent est un élément clef de la crainte du CPE, mettant une distance avec les élèves, puisque ces derniers ressentent les rencontres dans d'autres lieux comme « *un rapprochement* ».

Toutefois, cette crainte affirmée à l'idée de rencontrer le CPE dans son bureau, n'est pas fondée sur les mêmes raisons.

### *Les représentations divergentes :*

En effet, au sein de l'établissement « A », dit « rural défavorisé », les élèves craignent plus les conséquences de leurs actes que le CPE en tant que personne. Ils affirment que « *Non je n'avais pas eu peur parce que j'avais rien fait* » mais qu'« *en fait les CPE ça punit tout le temps donc j'ai peur.* ».

De ce fait, il semble que les élèves de l'établissement « A » se représentent plus le CPE comme « un grand frère » tributaire de l'assimilation à ses fonctions punitives et faisant preuve d'autorité : « *moi je l'aime bien mais c'est vrai parfois elles sont plutôt sévères, moi je vais voir plutôt X que Y parce que je l'aime bien et qu'une fois j'avais eu un problème et depuis ce temps là je vais la voir elle.* ».

Cette représentation du CPE « grand-frère » dépend, très certainement, de la personnalité du CPE et de ses « traits » de caractères.

Dans l'établissement « B », dit « urbain de centre-ville », les élèves ont une crainte affirmée du CPE en tant que personne quand ils le rencontrent dans diverses situations. Ils ne mentionnent pas expressément une crainte des punitions : « *quand je suis convoqué j'ai peur* » même « *quand elle veut nous demander quelque chose* ». Ainsi, cette crainte du CPE en tant que personne est sûrement liée à l'image que les professeurs répandent, elle-même puisée dans le clivage entre CPE et professeurs, puisque les élèves admettent que « *quand on la voit et qu'elle nous explique bien pourquoi, en fait elle ne fait pas peur* ».

De ce fait, il semble que les élèves de l'établissement « B » représentent le CPE comme étant une figure parentale crainte, tributaire de ses fonctions punitives et faisant preuve d'autorité puisque « *si j'ai rien fait et que la CPE elle me dit que j'ai fait quelque chose, je m'excuserai quand même, ça me paraît normal, car elle a raison.* »

## 6. Le lien entre climat scolaire et CPE :

### *Les représentations divergentes :*

Au sein du collège « A », cette représentation du « CPE grand-frère » est également présente dans le lien entre climat scolaire et CPE. Il semble être une « pierre angulaire » de l'établissement : « *je trouve qu'un CPE ça sert parce que sans eux je sais pas trop ce que ça serait* ». Ce dernier est représenté comme celui qui permet d'améliorer la vie au sein du collège : « *il cherche des idées pour améliorer le collège* ». De même les élèves semblent le représenter comme une personne « bienveillante » qui porte une attention particulière à chaque élève : « *des fois ils convoquent les élèves qui posent pas de problèmes qu'on n'entend pas, parce que c'est pas normal non plus...* ». Ce « CPE grand-frère » semble être également un interlocuteur-confident privilégié : « *celle que j'irai voir, c'est la CPE* », mais non exhaustif puisqu'ils peuvent également aller voir la « *prof principale ou des surveillants* ».

Ainsi, le CPE ne semble pas être esseulé dans l'amélioration du climat scolaire. Cet objectif semble être partagé par l'ensemble de la communauté éducative où il semble être une pierre angulaire, puisqu'il est disponible « *même quand sa porte est fermée* ». Ce dernier agit en collaboration pour que les élèves ne « *fassent pas de bêtises, pour qu'ils se comportent bien* ». Il agit afin d'étayer ces adolescents de milieux populaires en leur donnant la possibilité de développer une propriété de soi, un épanouissement personnel, en dehors du statut d'élève.

Au collège « B », établissement avec un bon climat scolaire, la représentation du « CPE figure parentale » est également présente.

En effet, le CPE et les membres de son service, à l'exception de quelques collaborateurs, semblent esseulés dans l'amélioration du climat scolaire. Le « CPE figure parentale » bien que présent pour les élèves, puisqu'il « *aide à régler tous les problèmes, avec les surveillants* », semble être plus distant car ils ne savent pas son nom : « *Je ne sais plus comment elle s'appelle* ». Effectivement, ici, il semble déléguer le fonctionnement de l'établissement auquel il associe, par le biais de la surveillance effectuée par les AED, la régulation du climat scolaire. De ce fait, le CPE organise le service vie scolaire de manière à ce que soit « quadrillé » l'intérieur ainsi que les abords de l'établissement dans lequel « *entrent les problématiques extérieures* ».

#### **-IV- Conclusion :**

Longtemps l'École a spécialisé et cloisonné les fonctions de ses acteurs. Confrontée à l'échec d'une majorité de ses élèves, tout se passe aujourd'hui comme si elle estimait au contraire que son « changement » passe par le décroisonnement, la collaboration et le partenariat. La coopération semble se trouver, par injonction ministérielle, au centre d'une nouvelle « culture d'action ». Toutefois, nous l'avons vu en partant des représentations des élèves, les modes de coopérations entre le CPE et les autres membres de la communauté éducative semblent être construits en fonction de la « culture » et des caractéristiques de l'établissement fréquenté.

Il est établi qu'« aucun acteur institutionnel ne peut soutenir seul l'ensemble du processus éducatif » (KATTAR, 2012). Ainsi, en tant que conseiller technique de la communauté éducative, le CPE peut, en pilotant la mise en place d'un projet éducatif, impulser le désir de diminuer l'externalisation des « difficultés ». Ce projet, issu de la collaboration, de la coopération et de la contribution de l'ensemble des membres de la communauté éducative aurait pour finalité que « l'ensemble des professionnels fassent tiers pour soutenir les élèves dans leur scolarité, et les aider à s'inventer ». » (KATTAR, 2012).

## **-V- Bibliographie :**

ABRIC, J.-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations* (éd. 2e édition). Paris: P.U.F.

BLANCHET, A., & GOTMAN, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes, L'entretien* (éd. 2e édition refondue). Paris: Armand Colin.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers, Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

DELAHAYE, J.-P. (2006). *Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères*.

DENNY, J.-L. (2013, Septembre 5). *Nouveau référentiel des CPE : vers l'entrée en politique ?* Consulté le Mars 12, 2013, sur Le Café Pédagogique: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/05092013Article635139620687243743.aspx>.

DURU BELLAT, M., & VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

DUTERCQ, Y. (2001, Juillet). Portrait du C.P.E en go-between : vie scolaire. *Education & Management*, n°22 .

FRAULOB, J. (2005). *Conseiller Principal d'Éducation : entre métier prescrit et métier réel, résultats d'une enquête menée dans l'académie de Strasbourg*. Récupéré sur <http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/cpe/?nocache=1161546035.15>

GARNIER, B., AUDUC, J.-L., & PRONZATO, B. (2013). *Réussir le concours CPE*. Paris: Dunod.

JODELET, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.

KATTAR, A. (2012). Des enseignants face à leurs élèves-adolescent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°56, *Adolescence et décrochage : prévenir et répondre* , pp. 117-126.

PERRENOUD, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

PRAIRAT, E. (2010). *Question de discipline à l'école, Et ailleurs...* Toulouse: Erès.

RÉMY, R., SÉRAZIN, P., & VITALI, C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. Paris: P.U.F.