

Les conseillers principaux d'éducation

Un métier en redéfinition permanente

Jean-Paul Cadet

Céreq, département « Professions et marché du travail »
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02.
E-mail : cadet@cereq.fr

Lise Causse

Céreq, département « Professions et marché du travail »
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02.
E-mail : causse@cereq.fr

Pierre Roche

Céreq, département « Professions et marché du travail »
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02.
E-mail : roche@cereq.fr

Avec la collaboration de Claudine Magne

Avec la contribution d'un collectif de CPE composé de
Anne-Marie Bassedajean, Patrick Borelly, Sandrine Boyer, Caroline
Briot, Marie-Laure Chaix-Pompei, Joëlle Gallais, Jean Graziani, Keltoum
Guerbi, Didier Jau, Franck Lafossas, Jocelyne Luthy, Brigitte Martinez,
Claudine Mattei, Éric Pomares, Marlène Servanton et Annick Toulotte.

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Septembre 2007

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	5
1.1. Éléments de problématique.....	5
<i>Des fonctions constamment renouvelées.....</i>	<i>5</i>
<i>Des conditions d'exercice différenciées.....</i>	<i>7</i>
<i>La situation d'entretien.....</i>	<i>7</i>
<i>Une activité inscrite dans un champ relationnel dense.....</i>	<i>8</i>
<i>La mobilisation d'un cadre spatio-temporel spécifique.....</i>	<i>8</i>
<i>De l'assignation à la construction.....</i>	<i>8</i>
1.2. Éléments de méthode	9
<i>Mise en œuvre d'une approche clinique</i>	<i>9</i>
<i>Les modalités concrètes de l'intervention.....</i>	<i>9</i>
2. L'ÉDUCATIF EN QUESTION.....	10
2.1. Les difficultés d'une construction professionnelle	10
<i>L'approche éducative, parent pauvre du système éducatif.....</i>	<i>11</i>
<i>Les éléments de contexte qui rendent difficile la mission éducative des CPE.....</i>	<i>12</i>
2.2. Les différentes facettes de la professionnalité des CPE	14
<i>L'affaiblissement de la dimension socio-éducative dans les établissements scolaires.....</i>	<i>14</i>
<i>Les limites d'un apprentissage de la citoyenneté dans les établissements scolaires</i>	<i>17</i>
<i>Surveiller, contrôler, sanctionner.....</i>	<i>18</i>
<i>Tâches ingrates, tâches nobles, le quotidien du travail disciplinaire.....</i>	<i>20</i>
<i>Le rôle d'impulsion des CPE pour une prise en charge plus collective des fonctions de vigilance, de surveillance et de contrôle</i>	<i>23</i>
<i>L'absentéisme, un outil statistique au service d'une politique « contrôlante », punitive ou éducative ?</i>	<i>25</i>
2.3. La discipline, une histoire de valeur	27
<i>Les CPE face à un pouvoir discrétionnaire pouvant devenir abusif.....</i>	<i>29</i>
<i>Les enjeux et les limites de la mise en œuvre d'une conception éducatrice de la sanction</i>	<i>32</i>
3. L'EFFET ÉTABLISSEMENT	36
3.1. Les principales oppositions.....	37
<i>Collège / lycée.....</i>	<i>37</i>
<i>Sensible / ordinaire</i>	<i>38</i>
<i>Petit collège tranquille / Lycée usine</i>	<i>39</i>
<i>Excellence / réussite pour tous.....</i>	<i>39</i>
3.2. A cheval sur deux établissements.....	42
3.3. Parcours et établissement.....	43
<i>L'objectif d'accéder au lycée.....</i>	<i>43</i>
<i>Le choix de rester en collège.....</i>	<i>43</i>

4. LA DÉMARCHE D'ENTRETIEN	44
4.1. Au cœur du métier et des enjeux éducatifs	44
<i>Au cœur du métier</i>	<i>44</i>
<i>Au cœur des enjeux éducatifs</i>	<i>45</i>
4.2. Les différents types d'entretien.....	46
<i>Selon l'initiateur</i>	<i>46</i>
<i>Selon l'objectif</i>	<i>48</i>
4.3. Quelques aspects concrets de la démarche d'entretien.....	50
<i>La question des techniques</i>	<i>50</i>
<i>Les conditions matérielles de passation.....</i>	<i>50</i>
4.4. Limites, difficultés et impasse	51
5. LA RELATION AVEC LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT	52
5.1. Clarifier son rôle	53
<i>En butte à des attentes simplificatrices</i>	<i>53</i>
<i>L'acquisition d'une meilleure visibilité</i>	<i>55</i>
5.2. Coopérer	56
<i>La possibilité et le besoin de coopérer.....</i>	<i>56</i>
<i>La construction de la coopération</i>	<i>57</i>
5.3. S'opposer.....	58
<i>Face à d'importantes stigmatisations</i>	<i>58</i>
<i>L'adoption d'une attitude d'opposition</i>	<i>60</i>
6. LE TRAVAIL EN PARTENARIAT	62
6.1. Agir en complémentarité	63
<i>Avec les enseignants.....</i>	<i>63</i>
<i>Avec les COPSY et le personnel sanitaire et social</i>	<i>64</i>
<i>Se faire connaître et reconnaître.....</i>	<i>66</i>
<i>S'autolimiter.....</i>	<i>66</i>
<i>Du temps et de la stabilité.....</i>	<i>67</i>
<i>Une complémentarité moins aisée avec les enseignants</i>	<i>67</i>
<i>Le risque d'un fonctionnement compartimenté.....</i>	<i>68</i>
6.2. S'inscrire dans de véritables dynamiques de travail en commun.....	68
<i>Différentes occasions de travailler ensemble.....</i>	<i>69</i>
<i>L'importance des réunions et des groupes de travail</i>	<i>69</i>
<i>L'implication dans des projets collectifs.....</i>	<i>71</i>
<i>Des dynamiques très utiles.....</i>	<i>71</i>
<i>Un travail en commun plus difficile avec les enseignants</i>	<i>71</i>
<i>Un travail en équipe insuffisamment développé</i>	<i>73</i>
6.3. Se poser en « personne ressource » et non comme « spécialiste » en matière éducative.....	73
<i>Un positionnement conçu par rapport aux enseignants.....</i>	<i>73</i>
<i>Résister aux sollicitations abusives.....</i>	<i>74</i>
<i>Les enjeux d'une formation des enseignants à l'éducatif</i>	<i>75</i>
<i>Pallier les lacunes de la formation initiale</i>	<i>76</i>
<i>Les limites de l'action des CPE</i>	<i>77</i>

7. LA GESTION D'ÉQUIPE	79
7.1. Au service de l'action éducative du CPE	80
<i>La possibilité de se centrer sur certaines tâches.....</i>	<i>80</i>
<i>Une condition de légitimité.....</i>	<i>81</i>
<i>L'organisation d'un travail éducatif à part entière</i>	<i>81</i>
<i>L'impact de l'histoire personnelle</i>	<i>83</i>
7.2. Des pratiques et des savoir-faire bricolés mais cohérents	83
<i>La fixation d'un cadre.....</i>	<i>83</i>
<i>Une logique de responsabilisation.....</i>	<i>85</i>
<i>Une supervision à visée coopérative.....</i>	<i>86</i>
<i>La nécessité de montrer l'exemple.....</i>	<i>88</i>
7.3. En proie aujourd'hui à d'importantes évolutions statutaires.....	88
<i>Un investissement accru en matière réglementaire</i>	<i>89</i>
<i>L'organisation du travail en débat</i>	<i>89</i>
<i>Un risque de porter atteinte à la qualité de service.....</i>	<i>91</i>
<i>Participer au recrutement ?.....</i>	<i>93</i>
8. LA MOBILISATION D'UN CADRE SPATIO-TEMPOREL SPÉCIFIQUE.....	95
8.1. Les ambiguïtés d'un espace ouvert.....	96
<i>Un espace non délimité.....</i>	<i>96</i>
<i>Un espace non protégé.....</i>	<i>96</i>
8.2. Les contradictions et ambivalences de la structure temporelle	97
<i>Un temps dense, élastique et perturbé</i>	<i>97</i>
<i>Urgence.....</i>	<i>98</i>
<i>Imprévisibilité</i>	<i>98</i>
<i>Le temps long de l'éducatif.....</i>	<i>99</i>
<i>Un cycle de maturation.....</i>	<i>99</i>
9. UN MÉTIER À TROIS TEMPS	100
9.1. Le temps de l'assignation.....	100
<i>Un champ d'activité défini par défaut</i>	<i>101</i>
<i>La figure du surveillant général.....</i>	<i>102</i>
<i>La figure du magicien</i>	<i>103</i>
<i>La figure de l'administratif.....</i>	<i>103</i>
<i>La figure du pompier.....</i>	<i>103</i>
<i>Raisons et force de ces assignations</i>	<i>104</i>
9.2. Le temps du refus.....	105
<i>Savoir dire non et refuser certaines tâches.....</i>	<i>105</i>
<i>Ne plus endosser les figures que les autres imposent</i>	<i>105</i>
<i>Savoir protéger son espace de travail.....</i>	<i>106</i>
<i>Savoir prendre une pause</i>	<i>106</i>
<i>Savoir refuser l'urgence.....</i>	<i>107</i>
<i>Contre soi-même</i>	<i>107</i>
9.3. Le temps de la construction.....	109
<i>Une affaire de posture et d'éthique.....</i>	<i>109</i>
<i>Une affaire aussi politique.....</i>	<i>111</i>
<i>Créer les conditions temporelles de la construction.....</i>	<i>112</i>
<i>Investir de nouveaux champs d'intervention.....</i>	<i>113</i>

1. INTRODUCTION

Le présent document constitue le rapport final d'une recherche réalisée par le Département Professions et Marché du Travail à la demande du SNES sur l'activité professionnelle des Conseillers Principaux d'éducation. Cette demande repose sur quelques constats précis : les fonctions de ces professionnels sont difficiles 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 constat renouvellement. Des textes réglementaires, certes, existent mais ces derniers demeurent peu prescriptifs. Celui de la circulaire de 1982¹, 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 auxquels ils ont succédé à partir du décret du 12 août 1970².

Diversité des conditions d'exercice du métier ; extensibilité du champ d'intervention ; évolutivité de la fonction ; imprévisibilité, enfin, du contenu concret des tâches à accomplir lors d'une journée de travail sont donc ici des caractéristiques essentielles que la plupart des CPE apprécient car source d'intérêt et de plaisir. Des caractéristiques qui, pour eux, ne sont sans doute pas étrangères aux choix de ce métier. Mais diversité ne signifie pas éclatement ; extensibilité confusion ou effacement de toute frontière avec le domaine de compétences des autres professionnels de la communauté éducative ; évolutivité négation de tout principe de continuité ; et imprévisibilité, enfin, ne signifie pas abandon de tout projet construit de vie scolaire. Ces risques sont cependant inhérents à ce métier et les CPE ne sauraient les éviter ou pour le moins les réduire qu'à condition d'exercer un retour réflexif et organisé permanent sur la façon dont ils mettent en œuvre leurs pratiques professionnelles.

Cette étude s'inscrit dans la perspective d'une réponse à cette exigence. Tel est du moins notre souhait. On comprend alors qu'elle ne vise pas une description gestionnaire de l'emploi des CPE ou encore une simple énonciation de ce que serait le travail idéal pour ces professionnels eux-mêmes. Son objectif est tout autre puisqu'il s'agit ici d'analyser les fonctions et les contenus concrets de leur activité, et de mettre en visibilité leur travail réel, dans la plupart de ses dimensions. Elle doit pouvoir rendre compte d'une part de l'évolution de ces fonctions et contenus d'activité, d'autre part de l'unité mais aussi de la diversité des modes d'exercice de leur métier.

1.1. Éléments de problématique

Des fonctions constamment renouvelées

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. On pourrait d'ailleurs soutenir que ceux qui l'exercent ont su parfois, à certains égards, anticipé sur certains bouleversements, contribuant au travers de leur activité et leur inventivité à les préparer. On ne saurait donc comprendre l'évolution de ses fonctions et contenus d'activité qu'à condition de les relier très étroitement à l'ensemble de ces processus. C'est cette voie de compréhension que nous privilégierons dans le premier chapitre de notre rapport.

1 Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982.

2 Décret n° 70-738 du 12 août 1970 portant création de deux corps nouveaux de personnels de l'Éducation Nationale, ceux de conseillers principaux d'éducation et de conseillers d'éducation.

Soulignons d'emblée que leur émergence en 1970, en lieu et place des surveillants généraux, doit beaucoup à des transformations sociétales de fond, en l'occurrence à la remise en cause de la discipline autoritaire suite au mouvement de mai 68. Transformations qui sans doute s'inscrivent elles-mêmes dans un processus plus profond d'affaiblissement de la fonction paternelle. Que le principe de la toute puissance paternelle ait été remplacé par celui de l'autorité parentale au cours de cette même année 70 n'est pas ici pure coïncidence. Progressivement les phénomènes de défi à l'autorité qui, à y regarder de près, participaient de sa légitimation puisqu'il s'agissait pour ceux qui y prenaient part de s'y mesurer, ont laissé place à sa crise, au fait tout simplement de ne point d'emblée la reconnaître, d'en miner les fondements eux-mêmes. Ceux qui incarnaient cette autorité devaient désormais sans cesse la conquérir. La fonction d'animation devait les y aider de même que la reconsidération de la discipline elle-même dans un sens plus éducatif que répressif comme en témoigne l'apparition des notions de sanction éducative et de réparation. Remarquons aussi que pour nombre de professionnels, l'adoption au travers de la circulaire de 72³ de ce nouveau statut ne fit point rupture mais constitua plutôt une reconnaissance de ce qu'ils avaient pu et su faire bouger dans leurs pratiques concrètes et au travers de celles-ci. Ainsi, ceux qui exerçaient leur activité dans le cadre des internats et des CET⁴ commencèrent, dès l'époque de l'après guerre, à infléchir leurs pratiques vers la création et l'animation d'activités nouvelles, au travers de la mise en place de clubs (photos, cinéma, lecture, journal...). Issus pour la plupart de la catégorie des MI/SE⁵, fortement imprégnés par l'esprit de l'éducation populaire ou par les courants de l'éducation nouvelle, ceux-là n'attendirent pas le décret de 70 et la circulaire de 72 pour construire, avec les élèves, des relations plus tournées vers l'éducatif que le répressif.

D'autres grands changements sociétaux plus récents doivent être évoqués afin de rendre compte de l'évolution des fonctions du CPE ; ceux notamment, au cœur des années 80, de la massification de l'enseignement, de l'irruption sur la scène scolaire de nouveaux publics, de la crise de légitimité de l'école et, conséquemment, de la dégradation des conditions de transmission des savoirs. Ainsi un nombre important d'élèves se démobilisent car l'école ne semble plus en mesure de leur promettre un destin social et professionnel acceptable. D'abord parce que le fait de disposer d'un diplôme ne garantit plus l'accès à l'emploi. Auparavant souhaitable mais non nécessaire, le diplôme est ainsi devenu aujourd'hui nécessaire mais non suffisant précisément en raison de la crise de l'emploi, de la situation de chômage massif et de la sélectivité toujours plus forte du marché du travail.⁶ Et cela est plus vrai encore pour les élèves qui sont originaire d'une immigration récente et/ou qui habitent les quartiers populaires les plus stigmatisés. Lorsque ces derniers arrivent sur le marché du travail, les logiques d'exclusion s'intensifient plus encore pour eux que pour les autres. Nul ne peut contester qu'ils soient - à niveau de diplôme égal - plus fréquemment en proie au chômage. Ensuite, parce que le fait d'échapper au chômage et d'accéder à un emploi n'est pas forcément identifié par les jeunes à un destin social acceptable car les contrats mais aussi les conditions d'exercice du travail n'ont cessé, depuis 30 ans, de se dégrader et de se précariser.⁷ Ajoutons encore que cette crise de légitimité de l'école et, conséquemment, du sens de l'apprentissage est aggravée par l'omnipotence du discours de l'insertion professionnelle. Si l'école n'a de valeur que par sa capacité à « insérer », elle risque alors de n'avoir strictement aucune valeur pour nombre de jeunes. A partir de ce qui vient ici d'être rapidement évoqué, on comprend que les efforts que l'on doit consentir pour obtenir un diplôme risquent fort d'apparaître comme vains, inutiles et que le parcours scolaire soit souvent marqué par le sentiment d'échec, l'humiliation, la honte. Confrontés à ces nouvelles réalités, les CPE sont forcément conduits à intervenir toujours plus sur la mise en place des conditions matérielles et subjectives de l'apprentissage ; ce que certains d'entre eux appellent l'entrée en pédagogie.⁸

Il nous faut aussi prendre en compte le fait que les changements, depuis les années 80, concernent aussi profondément le monde des valeurs. S'ouvre ainsi l'ère néolibérale de l'individu isolé, qui se suffirait à lui-même, voire qui perdrait quelque chose de son être à vouloir s'inscrire dans des collectifs ; qui, par contre, se doit d'être compétent, performant et de se poser en tant que consommateur averti de tout et donc, aussi, de

³ Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972.

⁴ Collègue d'Enseignement technique

⁵ Maîtres d'internat et surveillants d'externat

⁶ Le lecteur pourra utilement se reporter à la revue *Ville-Ecole-Intégration enjeux* (n°122, septembre 2000) et tout particulièrement à l'article de Dominique Glasman intitulé *Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle*.

⁷ Abécassis Frédéric, Roche Pierre (coordonnés par), *Précarisation du travail et lien social, Des hommes en trop ?* L'Harmattan, Logiques sociales, 2001.

⁸ Rémy Régis, Serazin Pierre, Vitali Christian, Les conseillers principaux d'éducation, Paris, PUF, éducation et formation, 2004 ; Serazin Pierre, Du Surveillant général au conseiller principal d'éducation, in *Etre CPE aujourd'hui*, adapt SNES, 2000.

savoirs, d'école. Le CPE, dans ce nouveau contexte de dépréciation des valeurs du collectif et de l'éducation populaire au profit de celles de l'individuel et de la consommation, éprouva toujours plus de difficultés pour mettre en œuvre sa fonction d'animation. Il fut, par contre, encouragé dès la circulaire de 82 à développer une pratique d'entretiens individuels centrée sur le projet de l'élève afin d'assurer son épanouissement personnel. Plus tard, la loi d'orientation de 89 vint renforcer cette logique.

Les années 90 et début 2000 seraient plutôt celles de l'aggravation de la crise économique et de l'accélération de la paupérisation. Se font aussi plus fortement sentir les effets de l'arrivée en masse 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. L'intitulé même de la première de ces circulaires, celle du 15 avril 1996⁹, est à cet égard symptomatique puisque l'éducation à la citoyenneté y est présentée comme une redynamisation de l'éducation civique. D'autres circulaires seront écrites, dont celle du 16 juillet 1998¹⁰, plus explicite encore en ce qu'elle définira l'éducation civique comme une éducation aux valeurs universelles, de l'Homme, de la Démocratie et de la République. Dans cette dynamique, l'ECJS (l'éducation civique, juridique et sociale) voit le jour lors de la rentrée de 1999 dans le cadre de la rénovation des lycées. Cet enseignement n'est certes pas pris en charge par le CPE mais lui ouvre, par contre, un nouvel espace qu'il peut investir grâce au rôle complémentaire qu'il peut, ici, jouer. Enfin, la mise en place de nouveaux dispositifs de la citoyenneté participative (conseil de la vie lycéenne, par exemple) ou représentative (conférence des délégués, par exemple) participe de l'ouverture de ce champ de l'éducation à la citoyenneté.

On le voit, les attentes institutionnelles à l'égard des CPE n'ont pas cessé de changer au cours de ces trois ou quatre dernières décennies. Il semble cependant que la figure du surveillant général n'ait pas complètement laissé place à ces autres figures que nous venons d'évoquer ; qu'elle ait été seulement recouverte par les autres et qu'elle pourrait revenir au premier plan et devenir dominante si le retour à l'ordre moral que ne cesse d'appeler le discours sécuritaire devient plus qu'une simple tentation.

Des conditions d'exercice différenciées

Dans un deuxième chapitre, on prendra en compte le fait que les CPE mettent en œuvre leur activité professionnelle de manière sensiblement différente selon le type d'établissement dans lequel ils ont été affectés. On ne travaille pas de la même façon selon que l'on est en solo dans un collège ou en coopération avec des pairs en lycée. Cette première opposition ne peut échapper à l'observateur. Mais l'on ne saurait s'en tenir à cela car d'autres oppositions, tout aussi importantes, structurent leur activité : celles de l'établissement dit sensible et de l'établissement dit ordinaire, celle du petit collège « tranquille » et du lycée « usine », celle enfin de l'établissement scolaire dont la politique est toute entière tournée vers l'excellence et de l'établissement dont la politique, au contraire, mise sur la réussite du plus grand nombre.

La situation d'entretien

Dans un troisième chapitre, nous donnerons un coup de projecteur sur une situation de travail particulière, située au cœur de leur métier, celle de l'entretien individuel, qui les positionne, dans le cadre de leur bureau, dans un face-à-face avec un élève. Cette partie nous permettra d'aller plus avant dans les modes opératoires, dans les manières de s'y prendre pour faire face aux exigences de leurs tâches et à la complexité des situations de travail. Nous tenterons notamment de montrer que le contenu et la dynamique de cet entretien dépendent fortement de l'acteur qui l'initie (enseignant, élève, CPE) et de l'objectif qui y est poursuivi (punition éducative, évitement de la punition ou sanction, écoute, meilleure compréhension de la situation scolaire, redynamisation, aide à l'orientation). Cette démarche d'entretien constitue un moment important du déploiement de leur fonction éducative. Sans doute leur procure-t-elle plus de plaisir que de souffrance car elle leur permet, le plus souvent, de pouvoir observer sinon mesurer les résultats de leurs actes professionnels. Certaines situations d'entretien, cependant, sont difficiles à vivre. C'est le cas notamment lorsque l'élève, au terme de celui-ci, ne parvient pas à prendre conscience d'avoir commis une quelconque

⁹ Éducation à la citoyenneté : une dynamisation de l'éducation civique. Circulaire N°96-103 du 15 avril 1996.

¹⁰ Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Circulaire N°98-140 du 7 juillet 1998.

faute ou transgression. Dans ce dernier cas, ils ne peuvent pas ne pas s'interroger sur le sens même de leur métier et tout particulièrement de leur mission éducative.

Une activité inscrite dans un champ relationnel dense

Rappelons d'emblée que le métier de CPE ne prend tout son sens qu'à condition d'être resitué dans le cadre d'une division du travail dont le principal trait, au sein du système scolaire français, est celui d'une forte opposition entre un pôle pédagogique et un pôle éducatif. A certains égards, ce métier ne doit son existence qu'à la mise en place et au durcissement de cette opposition, qu'à son processus d'institutionnalisation. Les enseignants ont en effet entièrement investi le pôle pédagogique, construisant leurs compétences quasi-exclusivement autour des processus de transmission des savoirs et connaissances, délaissant ou désertant le pôle éducatif et, de fait, déléguant à d'autres professionnels le soin d'en assumer les tâches qui en relèvent. Professionnalisation des enseignants et professionnalisation des CPE sont donc deux processus corrélatifs, qui doivent être pensés ensemble et dans leurs interrelations puisque chacun est tout à la fois produit et condition de l'autre.

Notre propos, dans les trois chapitres suivants, s'organisera autour des différentes relations que les CPE nouent avec les autres professionnels de la communauté éducative. On évoquera tout d'abord la relation qu'ils se doivent de construire avec le chef d'établissement dans la mesure où celle-ci semble peser de façon décisive, retentir intensément sur la façon dont ils mettent en œuvre leur métier. Nous examinerons ensuite la façon dont ils construisent le partenariat avec les enseignants, les personnels du champ social et sanitaire (assistante sociale, infirmière) et les conseillers d'orientation psychologues. Enfin, on s'intéressera à la façon dont il organise le travail des différents personnels rattachés au service de la Vie scolaire et joue ainsi un rôle de « gestionnaire » ou de « responsable » d'équipe.

La mobilisation d'un cadre spatio-temporel spécifique

Dans notre septième chapitre, nous nous arrêterons sur le cadre spatio-temporel de l'exercice du métier des CPE afin d'en dégager sa spécificité. On retiendra que ces derniers ne disposent pas, à l'instar des enseignants, d'un lieu privilégié (la classe) et d'un temps bien défini (les heures de classe). Cette indétermination spatio-temporelle n'est pas étrangère à la façon dont ils mettent en œuvre leur activité professionnelle. Le fait notamment de devoir, au gré des tâches qu'il ont à accomplir, se déplacer et donc traverser les différents lieux de l'établissement scolaire leur permet sans doute d'accéder à une vision plus globale et peut-être plus stratégique des problèmes qui s'y posent. C'est sans doute dans la temporalité elle-même que les tensions propre à ce métier sont les plus vivement ressenties par les CPE puisque ceux-ci sont sans cesse interpellés pour (ré)agir dans l'urgence la plus absolue alors que leurs missions dont la finalité est en dernière instance éducative requiert de pouvoir s'inscrire sur des temps longs. Enfin, il ne nous faudra point confondre, ici, urgence et imprévisibilité même si l'une et l'autre, se retrouvent inextricablement mêlées. Car l'urgence fait violence parce que s'imposant souvent sur un mode tyrannique alors que l'imprévisibilité fait plaisir parce que rompant le cours monotone de l'écoulement du temps, parce qu'obligeant à faire preuve d'inventivité.

De l'assignation à la construction

Récapitulons : Les fonctions, les missions et les contenus concrets de l'activité du métier de CPE ont fortement évolué sous l'effet des grandes transformations sociétales. Aujourd'hui même, les conditions de sa mise en œuvre varient fortement d'un établissement à l'autre ou encore en raison de la qualité du cadre partenarial. Mais il ne suffit point d'énoncer cela pour rendre compte de la diversité de ses modes d'exercice ; il faut encore évoquer la façon dont le professionnel, en tant que sujet, habite sa fonction, conçoit son rôle, occupe sa place, voire se déplace. Le dernier chapitre de ce rapport sera consacré à cette dimension cruciale. Nous la nommerons « un métier à trois temps » puisque ceux qui l'exercent semblent tour à tour dans l'assignation, le refus et enfin la reconstruction. Assignation à des places (à celles notamment de surveillant général, d'administratif, de pompier...); refus précisément de ces places ; reconstruction, enfin, permettant de donner sens et cohérence à ce métier. Ce troisième temps peut de prime abord être considéré comme un temps strictement individuel. C'est le temps de ce CPE-là qui, dans cet établissement-là, développe cette pratique-là. Mais il peut aussi être considéré comme un temps collectif. Il

le deviendra si les CPE trouve des moments et un cadre pour mettre en partage et en confrontation ce qui, au quotidien, ici ou là, s'invente.

1.2. Éléments de méthode

Mise en œuvre d'une approche clinique

L'équipe du Céreq a choisi d'inscrire sa démarche dans une perspective clinique. Ce qui, ici, signifie que les CPE ont été interpellés non pas en tant qu'informateurs, fournisseurs de données ou encore offreurs de vécu mais en tant que sujets capables d'apprendre sur eux-mêmes et de produire une connaissance sur eux-mêmes et pour eux-mêmes. La démarche a été plus inductive qu'hypothético-déductive. Deux principes sont ici importants :

- un principe de co-construction des savoirs. Un principe qui remet en cause la coupure traditionnelle entre des acteurs qui ne seraient là que pour témoigner à partir de leur vécu et des chercheurs qui, seuls, analyseraient ces témoignages à partir de leur théorie. Autrement dit, nous n'avons pas ici construit le savoir *sur* mais *avec* les CPE, en s'appuyant sur leur capacité d'élaboration.
- un principe de reconstruction des savoirs. Il s'agit de faire la sociologie *avec* les acteurs mais pour qu'elle soit une sociologie des auteurs. Il faut entendre ici *auteur* au sens de *s'autoriser à dire* ce qui ne peut l'être ordinairement.

L'entretien collectif répété avec retour a été l'outil privilégié de cette démarche. La répétitivité des rencontres a eu pour but de bouger quelque chose de la situation d'énonciation propre aux séances de paroles. Dans ce type de démarche, les premiers énoncés ont souvent été prononcés au nom du *on* et adressé à un *il* (impersonnel). Progressivement, ils l'ont été dans le cadre d'un *je* s'adressant à un *tu* (ou à un *vous*). Il s'agissait donc de ne pas répéter ce que *on* dit, les *on-dit*. Mais la pièce maîtresse du dispositif technico-relationnel a été plutôt le retour que la répétitivité. C'est ce dernier qui donna au temps non seulement une dimension plus humaine mais encore sa plénitude. Ce retour et surtout les effets qu'il générerait en chacun ont été au fondement de la fécondité de la démarche. Les paroles ont été enregistrées, transcrites et retournées au groupe entre deux séances de travail. Le retour des retranscriptions puis progressivement de nos interprétations a permis d'engager un travail sur la parole et, plus tard, un passage à l'élaboration des savoirs. En effet, nous avons fait un retour toujours plus symbolisé aux CPE, de la simple retranscription à l'amorce d'interprétation, afin de les aider à faire un retour réflexif sur leurs énoncés, à penser leurs pensées, penser plutôt qu'être pensé, à être sujet plutôt qu'objet de leurs pensées.

Il était important que les groupes de travail soient composés uniquement de pairs, d'acteurs ayant en commun nombre d'affects, de sensations, de façons d'être au monde, parlant à partir de positions sociales sinon identiques, en tout cas proches. Dans un tel groupe, chacun peut en effet engager une nouvelle parole parce qu'il sait que l'autre partage quelque chose de ce qu'il éprouve, parce qu'il sait que l'autre peut entendre, parce qu'il espère que l'autre, peut-être, se permettra, lui aussi, d'en dire encore un peu plus. On ne pouvait aussi faire d'économie en termes de temps. L'émergence de la parole, sa transformation en savoirs requiert en effet une démarche de longue durée permettant le passage progressif de la méfiance à la confiance puis de la confiance à une forme de connivence.

Des règles, enfin, sont nécessaires dans le cadre d'une telle démarche. Elles le sont là où on fait appel à la subjectivité, à l'intersubjectivité, là aussi où perdurent malgré tout des rapports sociaux marqués par la violence symbolique. Elles le sont parce que toute parole est une prise de risque, un acte qui engage celui qui le pose. Parmi ces règles, citons : le volontariat ou encore la confidentialité, autrement dit l'engagement de ne pas sortir du groupe ce qui s'y dit sans l'accord de tous. Le respect de ces règles conditionne la poursuite même de la démarche.

Les modalités concrètes de l'intervention

Deux groupes de conseillers principaux d'éducation appartenant à l'Académie Aix-Marseille ont été constitués. Le premier regroupa ceux des professionnels qui exercent dans les collèges, soit 14 personnes ; le deuxième ceux des professionnels qui exercent dans les lycées (Lycées d'enseignements généraux et technologique et lycées d'enseignements professionnels), soit 10 personnes. Il semblait important ici de

prendre en compte la spécificité liée au type d'établissement, et tout particulièrement le fait que les professionnels qui exercent dans le cadre d'un collège se retrouvent seuls alors que ceux qui exercent dans les lycées font équipe avec d'autres CPE.

Le processus de la recherche se scinda en deux temps. Le groupe collège et le groupe lycée travaillèrent d'abord séparément, parallèlement. Cinq séances furent ainsi organisées pour chacun d'entre eux (de mai 2005 à janvier 2006.) Ils fusionnèrent ensuite dans un seul et même grand groupe. Dans ce dernier cadre, cinq séances furent organisées (de mars 2006 à décembre 2006). Au total, une quinzaine de séances de travail (approximativement de deux heures) purent ainsi être tenues, dont une partie furent consacrée à l'élaboration à l'intérieur de chaque groupe, une autre à la confrontation et une autre, enfin, à la validation finale. Ce qui, dans un premier temps, avait été patiemment élaboré dans chaque groupe put alors, dans un deuxième temps, être mis en jeu dans un groupe plus large, rassemblant l'ensemble des CPE impliqués dans cette démarche. Soulignons que le temps entre deux séances, loin d'être vide, fut chaque fois consacré à un retour (d'abord des retranscriptions, ensuite, à partir de la séance de juin 2007, des interprétations des chercheurs.)

D'autres approches, conduites en parallèle, ont enrichi ce travail d'écoute et d'écriture. Ainsi, quelques entretiens individuels avec d'autres CPE, membres du SNES ou non, ont été conduits afin notamment d'éclairer tel ou tel aspect particulier de ce métier. Une immersion en milieu professionnel dans un collège en ZEP a également eu lieu afin de rendre plus concret leur quotidien de travail, de partager un peu de leur vécu et rythme de travail.

2. L'ÉDUCATIF EN QUESTION

2.1. Les difficultés d'une construction professionnelle

La mise en perspective des missions de contrôle disciplinaire et de maintien de l'ordre dans les établissements scolaires, nous ramène aux origines du métier de CPE, les surveillants généraux. Créés par le décret du 7 novembre 1847, ils parvenaient généralement à cette fonction à la suite d'un emploi de maître répétiteur¹¹ après cinq années d'ancienneté. Cela pouvait déboucher in fine sur un poste de censeur après cinq autres années d'exercice. Leurs missions consistaient à faire respecter l'ordre scolaire. Il s'agissait de faire régner la discipline d'une main de fer et de veiller à « l'application des peines ». Les punitions corporelles, devenues contraire à la loi depuis un arrêté de 1803, se sont transformées progressivement en pensums, piquet de punition, privation de récréation... à la fin du XIX^e siècle. Les surveillants généraux ont participé de cette évolution.

La démocratisation et la massification de l'enseignement dans la deuxième partie du XX^e siècle, le développement de l'enseignement technique public a contribué à changer la donne. La notion éducative est venue s'immiscer dans la vie scolaire bouleversant une conception disciplinaire centrée sur l'ordre et le contrôle qui correspondait jusqu'alors à l'essentiel de leurs responsabilités. Cela a permis aux nouveaux CE/CPE¹² créés par un décret d'août 1970 de faire valoir d'autres compétences, de s'affirmer en tant que groupe professionnel autonome revendiquant une autre conception du métier plus tournée vers la relation, l'animation et le suivi individuel que le répressif.

Pour autant cette vision contrôlante de l'activité semble toujours leur « coller à la peau », les CPE nous ont parlé d'un risque de dérive sécuritaire. Ils se sentent régulièrement assignés au rôle historique de « surveillant général », de « punisseur de la communauté d'élèves » que ce soit par des membres de la direction ou par des enseignants. Au cours d'une visite dans un collège en ZEP, une assistante sociale identifiera sur un ton humoristique le bureau des CPE à un « commissariat central ». L'évolution de l'ordre scolaire n'a pas remis en cause une certaine partition et hiérarchisation des fonctions et des savoirs. Même s'il ne bénéficie plus de la même légitimité ni du même pouvoir qu'il y a un siècle, l'enseignement des

¹¹ Il remplace le maître d'étude et sera remplacé à son tour dans les années 1960 par l'arrivée massive des surveillants maître d'internat ou plus rarement d'externat.

¹² Les CPE exerçaient en lycée, les CE en collège et L.P. Ce dernier corps disparaît progressivement à partir des années 90. Les CPE exercent aujourd'hui dans les établissements scolaires publics du secondaire de manière indifférenciée.

matières scolaires reste plus prisé et plus visible que les autres actes éducatifs d'animation et/ou de régulation sociale.

L'approche éducative, parent pauvre du système éducatif.

Le métier des CPE s'est construit autour de la notion floue voire ambiguë de vie scolaire¹³ et à partir d'une perspective « éducative », comme le souligne le décret de 1982 qui reste aujourd'hui encore un texte de référence. S'il est clairement affiché que l'efficacité de cette mission éducative dépend du degré d'adhésion des autres membres de la communauté éducative, force est de constater cependant qu'elle reste le plus souvent cantonnée hors des temps de classe dans des espaces et pour des durées limitées. C'est seulement chez les CPE qu'elle occupe une place centrale et participe de leur manière de penser et d'agir.

La dimension éducative est une action pédagogique qui vise à la prise en compte de l'individu dans sa globalité. Elle induit un certain rapport aux savoirs et s'oppose à une vision scolaire qui tendrait à le réduire à son seul statut d'élève apprenant. Une vision centrée uniquement sur les résultats scolaires, qui le valorise quand il a de bonnes notes et le relègue dans des établissements et filières de second rang quand il n'en a pas. Les CPE dénoncent les effets pervers d'un modèle éducatif normatif indexé sur l'excellence scolaire. Il faut dire qu'ils sont situés à une place particulière, à la fois dans l'institution mais un peu en retrait, n'ayant pas de spécialité à enseigner, de notation à fournir¹⁴ s'attachant en priorité au suivi scolaire et à l'orientation de ceux qui sont en difficulté et posent souci à l'établissement : « *Ce que je crains, c'est que la conception actuelle du travail éducatif au sein du système soit laissée totalement de côté. (...) L'essentiel de l'organisation de l'établissement est recentré sur la transmission des connaissances, ce qui est important, je ne le rejette absolument pas. Mais dans le discours et la pratique, on a beaucoup de mal à imposer une attention particulière aux adolescents en difficulté, avec tout ce qu'on peut construire avec eux, y compris avec les partenaires comme l'assistante sociale, l'infirmière...* »

Cette approche éducative globale qui vise à « développer la personnalité » des élèves et rompre avec des mécanismes d'exclusion basés sur la sélection disciplinaire reste souvent assez incantatoire. Les CPE la défendent, peut-être plus que tous les autres groupes professionnels tant leur histoire professionnelle est partie prenante de la diffusion de cette approche¹⁵. Elle semble aller de pair avec une vision d'un enseignement moins sélectif, ou du moins qui s'appuie plus sur l'étendue des ressources individuelles et collectives des jeunes, mettant en avant les règles de vie commune et la notion de respect : « *J'aimerais défendre cette vie ensemble. Est-ce que c'est encore le rôle de l'école, moi j'espère que oui. Valoriser des compétences qui ne sont pas strictement scolaires. Il faut essayer de s'accrocher à cette idée* » ; « *Il n'y a pas incompatibilité entre des élèves relativement épanouis, qui sont capables de prendre des responsabilités, des attitudes civiques, citoyennes, capable de débattre et des gamins qui réussissent bien au Bac...* »

Cette vision de l'enseignement est celle que les CPE aimeraient voir mise en avant. Ils souhaiteraient aussi qu'ils y aient une meilleure reconnaissance et valorisation des actions d'animation qui fédèrent la vie collective en établissement. En réalité, l'approche éducative se réduit souvent à un rappel à la règle, à donner un cadre de référence commun du vivre ensemble, des tâches de plus en plus difficiles à mener quand la Loi n'est pas intégrée. Il s'agit d'intervenir pour prévenir, apaiser, réguler les tensions, conflits ou violences qui se manifestent. Le maintien de l'ordre au sein des établissements va primer, sans que puisse s'opérer un réel changement de perspective et de regard sur les enfants et adolescents au sein des établissements scolaires. Les expériences les plus actives en matière de lutte contre les inégalités sociales et scolaires, nous sont venues d'établissements situés dans les banlieues où la réussite sociale ne joue pas « naturellement » sans que pour autant tout paraisse perdu d'avance : « *Cette période-là a duré assez longtemps (années 90) et le projet n'était pas de créer des élites mais plutôt de conserver au maximum les élèves jusqu'au baccalauréat. Ils visaient des bons résultats mais on était surtout pointé du doigt de façon positive parce qu'on était le lycée qui gardait le plus longtemps ses élèves. On n'éjectait pas, on essayait quand il y avait une situation à*

¹³ Dans son rapport de 1992, Les conseillers principaux d'éducation, enquête d'image, Claude Caré parle d'un « concept abstrait et volatil ».

¹⁴ Les notes « vie scolaire » qui viennent de faire leur apparition en collège risquent peut-être de changer la donne, il est probable que l'opérateur majeur de cette initiative sera le professeur principal qui connaît chacun des élèves de la classe.

¹⁵ Avec le développement de la formation professionnelle, les surveillants généraux vont transformer leurs pratiques professionnelles. Ils vont s'orienter vers des activités socio-éducatives et sportives en lien notamment avec la gestion des nombreux internats des CET dont ils ont la charge.

problème de la travailler. Il y avait quand même du personnel dont une assistante sociale. Il y avait des régulations ; un thérapeute venait pour des régulations avec l'assistante sociale. Il y avait un COP, des CPE... Pendant longtemps ça a marché assez fort. Ces personnels sont partis ; moi je suis restée ; il y a eu d'autres collègues. On vit encore un petit peu là-dessus mais on commence à pressentir une pression sur le résultat au niveau de l'autorité. »

Le positionnement des CPE les amène à promouvoir un système éducatif dans lequel le savoir scolaire ne prendrait pas toute la place, mais permettrait à d'autres formes d'engagement et d'implication de soi d'exister et d'être reconnues. Cette vision prend sens quand elle est soutenue par d'autres membres de la communauté scolaire, lorsqu'elle s'inscrit, par exemple, dans un projet d'établissement partagé comme le montre le témoignage précédent. Sinon, les CPE se retrouvent isolés, confinés à la gestion des temps périscolaires, dans les interstices de l'enseignement... *« C'est le CPE qui s'occupe de tout, des interstices entre les cours. Les enseignants sont là pour enseigner, à côté on ne veut pas savoir, c'est clair. »*

Les éléments de contexte qui rendent difficile la mission éducative des CPE

Le système scolaire basé sur la performance et le résultat a tendance à réduire l'individu à sa valeur scolaire, secondarisant ses valeurs humaines et sociales. Les CPE assistent à l'instrumentalisation du bien éducatif et en voient les effets pervers : *« Le système, c'est la note, le résultat (...) J'ai beau prôner un système ouvert, le développement de la personnalité, des jeunes qui se sentent bien dans leur lycée mais on ne les attend que sur les notes. Donc, finalement, ils travaillent pour elle, pour ce qui est le coefficient du Bac... »*

Ségrégatif, ce système génère exclusion et dépréciation de soi pour ceux qui ne réussissent pas. Des mesures se succèdent pour tenter d'y remédier comme aujourd'hui le dispositif « ambition-réussite ». Les CPE développent une écoute attentive dans la durée envers ceux qui ont perdu confiance en eux et sont en rupture scolaire. Ils leur apportent leur soutien et les aide à se (re-)construire. Ce travail est facilité lorsqu'il est relayé ou vient en écho avec d'autres professionnels. Dans des établissements qui concentrent les difficultés sociales et économiques, c'est une démarche qui peut être plus aisée à initier ; qui, dans un certain nombre de cas, s'impose. Dans les établissements élitistes, ces situations individuelles occasionnent plus fréquemment du déni et/ou de l'exclusion : *« Lorsqu'ils arrivent du collège, d'abord ils n'ont aucune valeur, aucun regard valorisant sur eux-mêmes parce qu'ils ont chuté, parce qu'ils sont au LEP... Ils ne comprennent pas que cela va leur donner du vrai travail, que là, socialement, ils vont exister ! On est obligé de prendre ce gamin-là avec sa réalité, avec tous les a priori qu'on lui a enfoncés pendant des années, des années et des années. Il faut tout doucement les enlever. »*

Les élèves qui sont engagés dans un parcours de réussite ont bien compris la logique de la performance scolaire. Ils deviennent des « consommateurs avertis » et opèrent des choix « utiles » et « efficaces » pour avoir de bons résultats et réussir leurs examens, quitte à faire des écarts au règlement intérieur en ne venant qu'aux cours considérés comme les plus importants. Comme le souligne Robert Ballion¹⁶, avec la massification, « le lycée n'est plus vu comme une chance de réussir mais comme un droit, un lieu où tous peuvent poursuivre leurs études ». Les CPE sont aux premières loges pour constater les effets de la tension sélective et utilisatrice de l'école sur les élèves : *« Par rapport à tous les contrôles manqués, des élèves jouent avec ça. Ce sont des consommateurs avertis. » ; « Le système informe le consommateur averti. Aux contrôles, ils négocient leur moyenne. A tel contrôle, ils ont ça ; à tel autre, ils n'y vont pas ! »*

Face à la contradiction d'un système éducatif français basé sur la sélection scolaire et le principe méritocratique et accueillant un nombre croissant d'élèves avec la volonté d'élever le niveau global d'une tranche d'âge, les CPE ont souvent le sentiment d'amortir les tensions et les dysfonctionnements. Ils mettent de l'huile dans les rouages, apportent un peu d'attention et de considération individuelle face à des modes d'enseignement qui auraient tendance à se standardiser ou du moins à obéir à des finalités de programme plutôt qu'à s'adapter à des individus en décalage parfois important avec le niveau d'enseignement exigé. Les CPE ressentent aussi l'ampleur des demandes et la faiblesse voire l'impuissance de la communauté scolaire à répondre de manière pertinente et suffisante à chacun des élèves qui aurait besoin d'aide. Ils se retrouvent alors à palier à l'impossible : *« Il n'y a pas une mesure éducative pour cette gamine ? Mais là, on ne te demande pas d'être le lubrificateur, on te demande d'être un engrenage qui manque ... »*

¹⁶ Cf. Ballion Robert, *Le lycée une citée à construire*, Hachette, Pédagogie pour demain, Question d'éducation, 1993.

La direction des établissements demande aux CPE, souvent seuls ou en petit nombre, de mettre tout en œuvre pour que la vie scolaire fonctionne sans dégât apparent majeur. Il s'agit plus de faire accepter les règles du jeu, de réguler, de contenir pour « éviter les débordements », d'arbitrer les situations difficiles que de redonner une chance à chacun, de faire rimer épanouissement et apprentissage : *« J'ai plutôt l'impression d'être là pour que cela se passe un peu moins mal mais certainement pas pour que cela se passe bien. C'est toujours le rattrapage d'une situation qui est quelquefois désespérée. Le rattrapage ou plutôt l'aménagement »*

Certains CPE sont réticents à reconnaître qu'ils participent par leur travail à ce processus de « pacification de la vie sociale » dans les établissements. Ils veulent garder intacte leurs « utopies » et continuer d'inscrire leur travail dans la temporalité du développement de l'élève : *« Au jour le jour, on met de l'huile dans les rouages, bien sûr ! Sur la durée, on fait du travail au niveau de la personnalité et de l'épanouissement. »*

C'est la quête du sens du travail, sa visée éducative et transformatrice qui est ici posée. Cela conduit à opérer une séparation entre l'idéal du travail qui donne sens aux actes et le réel du travail, que l'on vit au quotidien et qui s'impose à soi. Il s'agit ensuite de gérer cette tension, de la rendre positive : *« Quand tu fais une action, tu as une utopie (...), tu sais très bien que tu ne l'atteindras jamais. C'est vrai qu'après, on diminue la souffrance de la vie en collectivité, on diminue la souffrance de la vie de famille. »*

Même si les CPE restent modestes dans leurs ambitions et lucides quand à leurs marges de manœuvre, beaucoup gardent espoir : *« J'ai encore cette impression, de pouvoir influencer, même légèrement »*. Ils se situent plutôt du côté de l'inflexion et maintiennent ouverte la possibilité d'agir et de faire évoluer les modes de fonctionnement et les personnes. Ils occupent une fonction réparatrice auprès des élèves, on pourrait presque dire dans certains cas, soignante au sens de « prendre soin » : *« on peut éventuellement canaliser, construire, donner les clés pour la vie en communauté... Ce sont des gamins qui ont tendance, enfin les miens, à utiliser l'espace de l'école comme espace social et à avoir beaucoup de contacts entre eux. Cela permet de canaliser leurs énergies de manière à ce qu'ils puissent rendre les choses un petit peu plus constructibles. Au moins socialement, je ne sais pas si scolairement c'est toujours évident mais socialement, quelquefois, on peut essayer d'amorcer des situations constructives, au niveau de la gestion de groupe, au niveau individuel... »*

Pour les CPE investis dans cette fonction d'accompagnement des élèves, il s'agit de savoir s'éloigner des normes scolaires, au moins momentanément pour ceux qui sont en rupture avec le système éducatif, et de se situer du côté des apprentissages sociaux et politiques pour un mieux vivre ensemble. Ce faisant, ils se retrouvent à faire de l'éducation à la citoyenneté de manière informelle.

Le système éducatif produit de l'exclusion sociale et de forts risques de déclassement professionnels en même temps qu'il favorise la course aux diplômes pour des niveaux toujours supérieurs. C'est ce que rappelle Marie Duru-Bellat dans son ouvrage sur « l'inflation scolaire »¹⁷. Les parents souvent inquiets pour l'avenir de leurs enfants, parfois perdus, pensent les protéger en s'opposant à toutes observations ou formes de réprimandes dès qu'est pointée une difficulté relationnelle ou scolaire, un comportement répréhensible vis-à-vis de leurs enfants. L'École, à partir du moment où elle est pensée seulement comme un outil d'insertion professionnelle et, de surcroît, remplit mal cet objectif du fait d'une déconnection croissante entre niveau de formation et emploi, suscite un malaise et une perte de crédibilité. La valeur des apprentissages scolaires et encore plus celle des apprentissages sociaux sont soumises à caution et font l'objet de contestations de la part des élèves comme des parents : *« C'est l'image que les parents ont de l'institution scolaire qui change beaucoup ces temps-ci. Je vois de plus en plus de parents qui viennent contester. C'est vraiment flagrant. Il y a quelques années, on n'avait pas cela. Tout est prétexte à contestation. Un mot dans un carnet mais alors un mot de rien du tout, du style : « bavarde en permanence » mis par un surveillant pour un petit gentil qui n'a jamais eu de soucis. Les parents viennent et demandent des comptes, contestent. L'image de l'école se dégrade auprès de l'environnement. Je me pose beaucoup de questions par rapport à cela. Serait-ce parce que l'école ne remplit plus certaines missions comme celle de trouver du boulot ? Autrefois, l'école, c'était la référence ; cela ne l'est plus. »*

Ces attitudes de contestation se développent témoignant d'une institution scolaire en partie délégitimée, d'une peur pour l'avenir et d'un souci de protection des parents vis-à-vis de leurs enfants. Cette protection peut paraître abusive ou décalée. Les parents ne décodent pas toujours bien les règles et les modes de fonctionnement internes des établissements scolaires, peuvent avoir le sentiment de perdre pied et

¹⁷ Duru-Bellat Marie, *L'inflation scolaire*, Les désillusions de la méritocratie, Paris, Seuil, 2006.

développent, dès lors que leur enfant est partie prenante d'un conflit, des attitudes défensives ou offensives disproportionnées : *« Il y a les parents qui râlent toujours comme s'il y avait toujours de l'injustice face à leur gamin... sans parler de la judiciarisation. Les parents portent plainte de plus en plus contre d'autres gamins... Un élève qui pousse une gamine, la gamine tombe, se fait mal. Dans ce cas-là, il y a une sanction disciplinaire qui est posée et qui va aller de l'exclusion temporaire à l'exclusion définitive et, s'il y a lieu, on peut aller jusqu'au conseil de discipline. Donc, c'est géré au niveau de l'établissement, qu'il y ait plainte ou pas. Je ne suis pas en train de dire qu'il faudrait qu'il n'y ait jamais de dépôt de plainte. Mais il me semble que ce n'est pas toujours nécessaire. Et puis c'est des familles contre des familles, des élèves contre des élèves, et parfois des familles contre les collègues. »*

Si les familles font moins confiance aux valeurs intégratives du système scolaire, elles misent plus que jamais sur les diplômes de niveaux toujours plus élevés pour espérer que leurs enfants échappent au chômage. Cela génère une course à la réussite et s'accompagne de comportements individualistes de la part de parents qui vont parfois tout faire pour que leur enfant garde un bon dossier scolaire, laissant de côté les principes éducatifs et moraux. *« Je vois souvent des gens qui veulent avoir un dossier absolument vierge. Le dossier a une importance énorme pour les parents parce qu'ils savent que le gamin va être jugé sur le dossier vierge en concurrence avec d'autres dossiers vierges. Qu'est-ce qui fera le petit plus ? Est-ce que c'est le parent qui aura payé 3 h par semaine de cours particulier ou est-ce que c'est... ? Souvent les parents ne savent pas ce que c'est une gestion des fiches incidents. Ils ne savent pas que cela ne va pas sortir. Ils sont là pour négocier. »*

Nous sommes dans un contexte de forte compétition sociale, de gestion instrumentale du bien scolaire alors que l'école n'apparaît plus détentrice d'une légitimité morale incontestable. Il est de fait plus difficile pour les CPE de promouvoir des valeurs humanistes de respect et de justice sociale. Et ce, même s'il existe un règlement intérieur qui a été expliqué, discuté, négocié avec l'ensemble des acteurs. La tâche se complique encore quand les valeurs éducatives promues dans les écoles sont fortement en contradiction avec celles véhiculées par les familles. Quand elles s'affrontent voire s'opposent, cela place le jeune en situation difficile : *« Si on n'a pas les mêmes valeurs, nous, école et les familles, forcément, cela donne des situations comme celles-là. J'ai eu le cas d'un gamin. On faisait un exercice incendie, c'était sur le parking des profs. Le gamin s'assoit sur une voiture. Un collègue qui passait par là, qui ne connaît pas le gamin, qui ne l'a jamais vu, va vers lui en disant : 'tu es gentil, tu veux bien te lever du capot de la voiture.' Le gamin le prend au mot, le ton monte. Cela a failli en venir aux mains. On calme le truc. Je suis amenée à recevoir le gamin, je pensais lui avoir fait entendre raison. Trois jours après, le père hystérique, que je n'avais bien sûr pas contacté puisque c'est la maman qui a seule l'autorité parentale, arrive. A un moment donné, je dis au gamin : 'si dans la rue, Raphaël, tu vois quelqu'un assis sur la voiture de papa devant chez vous, qu'est-ce que tu fais ?' Le gamin n'a pas le temps de me répondre et le père me dit : 'mais il y va, il lui en colle une et il a bien raison' Qu'est-ce que tu veux faire, qu'est-ce que tu veux dire ? A part en rire après entre collègues. Mais sur l'instant c'est un grand moment de solitude ! »*

2.2. Les différentes facettes de la professionnalité des CPE

L'affaiblissement de la dimension socio-éducative dans les établissements scolaires

Une des responsabilités des CPE mentionnées dans le décret de 82 est de favoriser l'animation éducative et la vie des foyers socio-éducatifs. Mais cette mission semble s'être affaiblie depuis. Les foyers qui, historiquement, émanent des CET tombent en désuétude dans beaucoup de lieux, sont peu valorisés et entrent en concurrence avec les temps d'enseignement. L'éducation laisse la place à l'instruction dotée de la seule valeur formative pleinement reconnue et légitime. Des CPE font le constat d'une *« intensification du travail »* avec comme conséquence un *« établissement tiré vers un lieu de consommation de cours et non plus un lieu de vie. »*

Les emplois du temps pour organiser les cours prennent une place grandissante et les marges de jeu pour vivre des moments de vie collectifs hors ces temps de classe se resserrent voire se réduisent à une peau de chagrin. Les établissements ont alors tendance à être vécus comme des lieux de passage dans lesquels on concentre son temps pour y rester le moins possible : *« Ce qui contribue à cette désaffection au lycée, c'est le fait que les horaires de cours soient en continu. On commence à 8 h 20, on finit à 17 h. Et ça tourne toutes les heures. Le temps de repas, c'est 1 h. Tu ne peux pas monter une activité en 1 h de temps. » ; « Pour*

pouvoir assurer tous les cours, la question s'est posée de savoir si on allait avoir une journée supplémentaire ou si on s'organisait sur ce type de temporalité-là. Et tout le monde a voté pour avoir celle-là de manière à ne pas rajouter une ouverture le samedi matin »

Une rationalisation et une optimisation du temps s'affirment faisant écho à l'évolution générale de la société et à la séparation des espaces de travail, de sociabilité et de loisir. Le fonctionnement quotidien des établissements tend à rejeter à ses marges ou hors de ses murs le temps de l'animation socio-éducative qui se transforme en activités individuelles de loisir, ce qui en change le sens : « *Je pense aussi que, dans notre quartier, beaucoup de jeunes ont l'occasion par ailleurs de faire pas mal d'activités. Ils ne voient pas pourquoi ils le feraient au sein de l'école. Mais il y a aussi le fait des emplois du temps. Nous, entre 5 et 6, il doit y avoir ¼ du lycée qui travaille. Les enseignants ne veulent pas bosser entre 5 et 6 et ils ne veulent pas bosser le samedi matin. Donc, tout est rassemblé. Et quand on dit à une classe : 'vous avez la possibilité de mettre un cours entre 1 h et 2 plutôt qu'entre 5 et 6 tel jour', ils sont aussi preneurs. La direction n'arrive pas à imposer son point de vue. En plus, on a des problèmes de locaux chez nous... »*

Face à la compétition scolaire et à la course aux diplômes, ces activités d'animation semblent de plus en plus périphériques et optionnelles. Elles sont vécues en concurrence avec les enseignements quand les temps sont comptés.

Chercheur : Vous disiez que les professeurs étaient gênés par la mise en place de ces activités ?

CPE 1 : *Parce que cela déborde sur le temps scolaire !*

CPE 2 : *Quand cela déborde sur le plan scolaire, il faut expliquer pourquoi tel élève est en retard. Il faut lui donner l'autorisation. Après c'est : 'Le CPE a encore donné l'autorisation à Mlle X. de s'absenter à un cours qui est important !'*

Cette valorisation des valeurs individuelles au détriment de valeurs collectives continue de s'opérer alors que les diplômes perdent de leur efficacité en matière de lien avec le monde du travail et que les inégalités sociales se perpétuent au sein de l'école. Les espaces de rencontre se réduisent et des formes de ségrégations sociales entre élèves se développent. « *Je réalise de plus en plus que les élèves ne se rencontrent plus. Je pense que le foyer n'était pas le seul moyen mais il contribuait à cette rencontre, à ces échanges-là. On a laissé s'installer des frontières entre les élèves, filles et garçons, et entre les populations d'origine différentes. Je pense que le lycée n'a pas réagi. Il a laissé faire ça... »*

L'animation ne paraît pas d'emblée légitime dans l'espace scolaire. Elle est souvent assimilée à des distractions, des plaisirs qui concurrencent le temps des apprentissages disciplinaires. Ces modes de représentation sont vivaces et obligent les auteurs de ces projets à négocier, expliciter en interne comme en externe leurs fondements. A la longue, cela peut devenir décourageant.

CPE 1 : *C'est vrai que l'animation, c'est très valorisant, c'est très épanouissant, c'est très agréable. C'est une valeur ajoutée. Dans l'enseignement, dans l'éducation, c'est vraiment une valeur ajoutée.*

CPE 2 : *Cela dépend. Tout le monde autour de cette table a dû organiser un voyage culturel ou autre chose de ce type... Quand on sait le temps que cela prend, l'investissement et qu'après, quand c'est présenté en conseil d'administration, c'est considéré comme des gens qui partent en vacances.*

CPE 1 : *L'important, c'est de le faire, c'est d'y voir la valeur ajoutée. A la limite, la perception des autres, je m'en fiche un peu.*

CPE 2 : *Justement, on ne s'en fiche pas de cela, il y a une vraie valeur ajoutée.*

CPE 3 : *Je vois avec les profs de sport, les séjours sportifs qui concernent un groupe classe avec des objectifs bien précis, chacun vient en conseil d'administration pour expliquer mais les membres ne peuvent pas s'empêcher de demander : « pourquoi cela ne se fait pas pendant les vacances puisque de toute façon ils ne vont pas travailler ? » Il faut alors réexpliquer la démarche, les objectifs... Quand on a des parents qui comprennent facilement, cela dure peu de temps mais parfois c'est lourd parce que cela prend du temps, demande beaucoup d'investissement. »*

Les CPE qui se sont désinvestis de l'animation évoquent ces moments à regret, même s'ils étaient très chronophages. C'était une dimension enrichissante et valorisante de leur travail. Cette évolution renvoie aussi à une autre en matière de gestion de son temps. L'enjeu a été à un moment pour les CPE de sortir d'une certaine relation de subordination avec le chef d'établissement, de maîtriser son temps et de gagner en autonomie professionnelle. L'alignement sur la durée légale du travail à 39 heures puis à 35 heures a facilité

cela. Mais dans un contexte d'une baisse générale des effectifs, cette réduction du temps de travail est allée de pair avec un recentrage de l'activité sur des tâches organisationnelles et une réduction voire un abandon d'autres tâches, notamment d'animation : *« Les CPE sont de plus en plus pris par leur fonction organisationnelle et du coup il n'y a plus de temps pour l'animation. Forcément, à un moment, quand tu es CPE, tu dois définir tes priorités si tu y arrives, si on ne te les impose pas et souvent - hélas ! - c'est l'animation qui passe derrière. »*

Quand les animations continuent d'exister, les CPE en font un bilan globalement positif. Ce sont des moments privilégiés où se rencontrent des élèves de filières, de cursus, voire de milieux différents. Elles peuvent favoriser une certaine mixité sociale et contribuer à une amélioration du climat général : *« Notre foyer attire beaucoup. Il attire principalement les élèves qui viennent des quartiers difficiles. C'est eux qui viennent au foyer. Ceux qui sont au club journal, à la danse, au théâtre, au hip hop, ce sont des filles et des garçons qui sont chouettes et qui viennent des quartiers difficiles. Ils trouvent là ce qu'ils ne trouvent pas ailleurs... »*

Ces clubs permettent d'accéder à des formes de savoir et de connaissance selon d'autres modes d'acquisition que les cours. Ces expériences, quand elles sont positives, peuvent familiariser les élèves les moins préparés à l'enseignement scolaire et les rapprocher des savoirs académiques enseignés : *« ... le hip hop, franchement, quand je rentrais, ils étaient là en train de lire leur texte, il n'y avait pas une mouche qui volait. Des fois, je les félicitais, je faisais un retour sur les textes, c'était super ! Mais pour les profs, tout ça, ça n'existe pas ! »*

Les CPE constatent une baisse de vitalité des foyers socio-éducatifs. Cela semble s'être encore accentué avec le départ des emplois jeunes. L'activité se réduit aujourd'hui au volontariat et à l'implication de quelques personnes, souvent des enseignants qui sont là depuis longtemps, notamment des professeurs d'éducation physique et sportive. Ces personnes prennent sur leur temps personnel et n'ont pas toujours le sentiment d'être reconnues pour ce qu'elles font. Les CPE ne sont pas (ou plus) nécessairement les acteurs autour desquels s'articulent ces projets même s'ils sont généralement impliqués pour aider à leur réalisation. Ils sont rattrapés, comme nous l'avons déjà dit, par d'autres facettes de leur activité : *« Quand je suis arrivée, j'ai repris le fonctionnement d'un atelier hip hop et d'un atelier théâtre. J'ai monté ça avec quelqu'un de l'extérieur. Cela demande quand même de suivre à minima, il y a les inscriptions auprès des lycées... Depuis deux ans, il y a cet horaire et je ne peux plus, c'est impossible. Parce qu'après, tu te heurtes aux profs. Il faut donner aux élèves l'autorisation de rentrer le soir. En général, ceux qui sont au hip hop ou au théâtre sont ceux qui ont décroché au niveau scolaire, comme par hasard ! Je n'avais pas envie de galérer avec ça. J'ai dit aux élèves qui sont venus me solliciter : 'non, je ne m'en occupe pas. Trouvez-vous un adulte responsable qui veuille vous encadrer. Moi, je ne prendrais pas le temps de le faire.' Donc, c'est tombé. Cette année, il y a une prof d'EPS qui s'investit beaucoup en danse. C'est de la folie mais apparemment cela marche bien. Il y a des cours, elle fait cela pendant ses heures. Elle emmène les élèves voir des spectacles. J'avais consacré un budget pour acheter des places. »*

Si le temps consacré à l'animation socioculturelle diminue, un transfert de compétences s'opère à partir de ce type d'expérience. D'une certaine manière, la fonction d'animation reste centrale pour les CPE au sein des établissements scolaires même quand elle occupe une place congrue. Elle participe de la mise en sens de l'activité de travail et de l'identité professionnelle. Il s'agit d'un savoir-faire relationnel et d'un rapport à l'autre qui permet d'« insérer » chacun dans un espace social plus vaste, de privilégier les rencontres et les échanges entre acteurs pour un mieux être global et individuel. A la base de cette culture de l'animation, on va retrouver la capacité à faire lien, à mettre en relation des personnes différentes autour de projets particuliers. L'isolement de la fonction de CPE, le manque de lieu d'échange et de socialisation de cette activité, n'aident pas à l'affirmation de ces compétences à un moment où la culture du consumérisme bat son plein. Certains CPE ont du mal à retisser l'histoire de ces compétences pensant qu'elles relèvent plus d'un attribut personnel que de compétences transmises et/ou acquises au travail : *« la façon dont j'envisage mon métier, c'est de créer du lien, c'est quelque chose de très important. Après, c'est difficile de dire si c'est le métier de CPE ou si c'est ma personnalité, je ne sais pas très bien. Par notre position, on a une vue d'ensemble que la direction n'a pas parce qu'ils ne sont pas dans la cour avec les élèves, les enseignants. On rencontre d'une façon différente les élèves, les familles, les associations avec lesquelles on travaille. On a une vision très large et ce lien là, c'est la chose qui est la plus forte pour faire vivre le système. »*

Si l'animation socio-éducative qui a émergé et s'est renforcée, dans les années 60/70, avec la multiplication des foyers a tendance, aujourd'hui, à disparaître, les actions de prévention et d'éducation à la santé, à la sécurité routière, à l'orientation, au développement durable sont en train de se développer. Ce sont des

injonctions ministérielles à vocation pédagogique en direction des enseignants, elles font partie des programmes. Il appartient à chacun au sein des établissements, en fonction de ses spécialités et de ses appétences, de les faire vivre. L'organisation et la gestion de ces opérations obligent à de nouveaux modes coopératifs. Il appartient aux CPE de trouver leur place dans cette nouvelle configuration, de s'affirmer, favoriser les liens, pour ne pas se retrouver isolés, en retrait ou dans l'obligation de faire... Avec cependant une différence notable par rapport au fonctionnement antérieur : hier, les actions et projets venaient de l'initiative des membres de la communauté scolaire sur le mode du volontariat. Ils s'inscrivaient dans une dynamique plus large, animés d'un certain esprit populaire poussé par les courants comme ceux de l'éducation nouvelle. Aujourd'hui, ils ont tendance à s'imposer aux établissements qui doivent trouver les personnes ressources, leur donner localement un sens.

Les limites d'un apprentissage de la citoyenneté dans les établissements scolaires

Une autre facette du travail des CPE, qui touche aussi à une fonction d'animation, concerne la participation à la démocratisation de la vie des établissements, au développement d'un droit d'expression des élèves. Il s'agit de promouvoir et de développer des formes de « concertation » avec les élèves et les membres de la communauté éducative et d'associer les élèves élus aux différentes instances de décision dans les établissements. Les objectifs qui sous-tendaient cette démarche, et tout particulièrement le rôle et les missions des représentants d'élèves dans les années 90 se sont avérés trop ambitieux à l'usage. La difficulté à prendre la parole, à être entendu dans ces moments-là, reste forte et aboutit à une démobilisation générale. Les élèves demeurent les grands absents de la vie décisionnaire de l'établissement alors qu'ils sont placés, selon les textes, au centre du système scolaire : *« c'est quand même un tour de force. Il faut arriver à ce que les élèves soient élus par leurs pairs pour les représenter au conseil d'administration. Mais le conseil d'administration, on ne sait pas ce que c'est. C'est une forte contrainte de temps, de 5 h à 8 h ou à 7 h 1/2, il faut arriver à convaincre les élèves que c'est vraiment intéressant... »*

Les CPE ont en charge l'organisation des élections et la formation des délégués pour les préparer à leurs futurs rôles au sein des instances représentatives (conseils de classe et conseil d'administration). A plusieurs reprises, ils nous diront n'avoir pu achever la formation donnée aux délégués et avoir réduit le nombre de séances à une ou deux au cours de l'année scolaire. Ces moments doivent être arrachés aux emplois du temps serrés au risque de se voir disputer la place avec des heures d'enseignement considérées comme plus légitimes et utiles. L'opposition entre le pôle éducatif et le pôle pédagogique est ici réactivée : *« Je suis obligée de me battre pour trouver des heures pour pouvoir réunir les gamins, les délégués de classe sans leur faire manquer les heures de cours. Je ne vois pas pourquoi je les pénaliserais. Mais ils en manquent quand même parce que, sur la semaine, je n'arrive pas à trouver un temps où on puisse travailler et établir ensemble un projet. Ils sont obligés de prendre entre midi et deux. Des fois, ils n'ont pas cours mais c'est du bricolage. Cela veut dire que la dynamique de la vie scolaire vient à la marge de tout enseignement. C'est une erreur monumentale... »*

La légitimité des actions de formation et de représentation dans un système scolaire qui reste peu ouvert à la parole des élèves en ce qui concerne la vie scolaire et le fonctionnement des établissements limite le sens et la portée de ces exercices d'apprentissage démocratiques. Pourtant un certain nombre de CPE s'accrochent à cette mission et en voient les aspects bénéfiques. Ces moments de formation et de dialogue, quand ils existent, peuvent être l'occasion d'aider les élèves à décrypter un certain nombre de règles du jeu et à leur faire découvrir un côté de la vie de l'établissement qu'ils ne soupçonnaient pas. Mais cela ne touche que peu d'élèves et ce type de savoirs ne se diffuse pas ensuite à l'ensemble de la classe. En maintenant le contact avec les délégués, ils peuvent être plus vite mis au courant de dysfonctionnements ou de violence et intervenir de façon plus pertinente. Ces temps d'éducation à la citoyenneté peuvent aussi être l'occasion pour le CPE de bâtir des relations de confiance et être mieux en prise avec le vécu d'une classe. Ils sont pourtant encore trop peu nombreux à utiliser les heures de vie de classe, par exemple, pour intervenir devant une classe entière et engager des débats sur les thèmes des valeurs universelles, celles de l'Homme, de la Démocratie et de la République. A une époque où le consumérisme et l'individualisme ont fortement pénétré les établissements scolaires les CPE ont du mal à réactiver les valeurs du collectif au sein de la vie scolaire : *« La citoyenneté c'est la vie scolaire, c'est la vie à l'école. Alors est-ce qu'il y a possibilité de développer une vie dans l'école avec la consommation scolaire ? »*

D'un point de vue pratique, les procédures à respecter pour l'organisation des élections sont ressenties comme lourdes à mettre en place à un moment de l'année toujours très chargé. Le formalisme est souvent

jugé excessif par rapport à l'effectivité des missions de représentation. Les CPE doivent faire preuve d'habileté et d'astuce pour les mettre en œuvre dans les temps impartis. Dans ce contexte, ces procédures perdent de leurs sens et prennent un caractère administratif pesant.

CPE 1 : *« La façon dont les élections sont organisées, c'est de la folie !*

CPE 2 : *Les élections doivent se situer obligatoirement 15 jours avant les vacances de la Toussaint. La première semaine, c'est l'élection des délégués, la semaine suivante c'est les délégués du conseil d'administration et puis toutes les élections de représentants de parents d'élèves... Avant que la rentrée ne soit vraiment installée, que chaque classe ait son emploi du temps fixe, que les enseignants et les élèves soient tous arrivés parce qu'on en recrute encore au mois de septembre, le temps qu'on fasse les options, les groupes...il faut au moins 4 ou 5 semaines ! Et après ? Il nous arrive les élections des délégués ! Il faudrait faire faire des professions de foi aux élèves. On a les documents qui nous arrivent, des liasses de documents mais, au bout du compte, avec des procès-verbaux, avec des votes, il y a une somme de papiers ! Il faut brancher tous les professeurs principaux, les informer. Il est difficile de réunir tous les professeurs principaux à un moment donné dans la semaine pour donner une information commune. Ce n'est pas évident. Ou alors il faut prendre le soir et il y a toujours celui qui a prévu autre chose.*

CPE 1 : *Ou alors mettre des petites pochettes dans les casiers.*

CPE 2 : *Oui mais avec les résultats que l'on connaît : 'je n'ai pas eu ma petite pochette, je ne l'ai pas vue, je n'ai pas eu le temps de la prendre'. Après, les chefs d'établissement disent : 'pour ces élections, vous ne pouvez pas prendre trop de temps.' Théoriquement, on devrait faire une journée pour les élections. Je crois qu'ils ont appelé ça la journée citoyenne mais quelque part, cela n'a pas de sens. Après, il faut qu'on remplisse des procès-verbaux et des chiffres, des pourcentages...*

CPE 1 : *Moi, je m'arrange.*

CPE 2 : *Moi aussi. J'invente !*

Chercheur : *C'est quoi la difficulté ?*

CPE 1 : *Vote au 1^{er} tour, vote au second tour, vote au 3^{ème} tour, les pourcentages. On ne peut pas suivre exactement la procédure parce que cela nous prendrait un temps fou. Parce qu'après, il y a les élections au conseil d'administration des élèves qui sont délégués. »*

Surveiller, contrôler, sanctionner

La professionnalité des CPE se déploie peu du côté de l'animation socio-éducative ou de l'éducation à la citoyenneté et, de fait, une partie importante de celle-ci est consacrée à la régulation des déviances scolaires. On pourrait dire qu'elle est d'autant plus importante que ces autres missions perdent de leurs forces¹⁸. La notion éducative tend à se recentrer sur le volet disciplinaire, moins sur des activités en amont. Les CPE consacrent du temps à la gestion des conflits et des incivilités. A l'occasion de ce travail de régulation, ils développent un savoir faire et une autorité qu'ils ne mettent pas en valeur. Ils ont même tendance à ne pas parler de cette dimension contrôlante de leurs activités ou à la banaliser dans un « ça va de soi » : « Après, il y a le quotidien, tout le monde connaît... Les absences, les retards... »

Le temps consacré à cet objectif varie évidemment d'un établissement à un autre. Il est plus long dans les collèges 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. Les CPE reconnaissent la nécessité d'assurer cette fonction dans la mesure où elle n'est pas exercée de manière aveugle mais pensée dans une visée éducative. Ils ne veulent pas que cela deviennent leur « discipline » même si elle leur est confiée en tant que responsable de la vie scolaire.

Pourquoi cette dimension rebute-t-elle ?

Parce que les fonctions de surveillance et de contrôle renvoient à l'histoire normative de l'institution scolaire quand elle était conçue au XIX^e siècle et début XX^e sur des bases disciplinaires de « dressage » des jeunes,

¹⁸ Pour être complet, il faudrait rajouter au contenu du travail des CPE, la fonction organisationnelle de gestion et d'animation du bureau de la Vie scolaire. Elle sera traitée plus loin dans le rapport au chapitre consacré à la gestion d'équipe. Nous l'aborderons ici de manière ciblée au travers de la question de la surveillance et du maintien de l'ordre scolaire.

une vision à laquelle les CPE ne veulent plus être identifiés. Si cette réalité n'est plus de mise, elle reste néanmoins en mémoire. Elle permet une apologie des temps anciens. Il existe aujourd'hui une sorte de nostalgie et d'incantation à un « retour disciplinaire », incarné par des courants et hommes politiques, répondant à une peur diffuse de la société civile vis-à-vis de l'avenir. C'est la raison pour laquelle les CPE restent très méfiants et qu'ils sont sur le qui vive dès qu'ils se sentent ramenés à leur rôle d'antan de « surgé » punisseur.

La deuxième raison renvoie au déficit de légitimité de l'institution scolaire déjà évoquée et à la difficulté de faire entendre raison à des jeunes quand la Loi est peu intégrée, lorsqu'ils ne se sentent pas toujours responsables de leurs actes et ont tendance à se décharger de leur responsabilité sur un autre, sur le groupe. Le travail de régulation devient pour les CPE plus difficile. Il faut sans cesse discuter, négocier, rappeler les règles. Les CPE se sentent consternés et assez désemparés par la fréquence et la banalisation de ces actes et attitudes répréhensibles aux conséquences parfois graves. Dans ces moments-là, la solitude et le doute les envahissent, et le sentiment d'impuissance guette. Ils s'interrogent sur la portée de leurs actions et par ricochet sur le sens de leur présence ?

« Cela ne me gêne pas du tout d'assumer le rapport à la Loi, le rappel à la Loi. Ce qui me gêne dans cet exercice-là et qui est de plus en plus difficile, c'est d'être confronté à des élèves pour qui cela n'a pas de sens. Là, c'est difficile pour moi ! Quand j'explique à des élèves qu'ils sont en train de jouer à des jeux dangereux, que certains se sont déjà blessés et qu'ils ne comprennent pas, je dois dire que je suis un petit peu démunie. Jeter des pierres par exemple, des petites et des grosses pierres... alors que ça peut blesser gravement des camarades. Là, je suis confrontée au fait que cela n'a pas de sens pour eux... C'est déconcertant. C'est déprimant. C'est une grande solitude. On se dit : 'à quoi je sers !' Il y a de plus en plus de faits dans lesquels la Loi n'est pas intégrée. Des gamins ont fait quelque chose qu'ils ne devraient pas faire, qui n'est pas acceptable, dans la relation à leurs camarades ou à un adulte de l'établissement. On leur dit, on leur explique et eux nous disent : 'mais Madame, vous me dites ça mais tout le monde le fait...' Là, on passe encore un moment à expliquer qu'il y a une responsabilité individuelle et que ce n'est pas parce que le groupe fait ce qu'il ne faut pas faire que cela doit diluer la responsabilité. Cela me désarme ... »

La troisième raison nous semble être plutôt d'ordre sociologique. Dans notre société, les fonctions disciplinaires sont socialement dévalorisées et ce d'autant plus qu'elles définissent fortement ou intégralement un métier. Il est donc préférable de masquer cet aspect du travail pour en mettre en lumière d'autres, même s'ils ne représentent qu'une petite partie du (temps de) travail. Nous avons retrouvé cette attitude de déni chez d'autres professionnels comme les aides-soignantes. Elles mettent en valeur une dimension « noble » de leur activité, la relation au malade, pour mieux masquer un quotidien fait de tâches rebutantes, salissantes et peu valorisées. Au sein de la fonction disciplinaire, toutes les tâches ne sont pas égales. Certaines sont plus dévalorisées que d'autres. La surveillance est considérée comme la fonction la plus ingrate. On peut reprendre ici l'exemple que cite Philippe Combessie¹⁹ étudiant les gardiens de prison et relevant le fait que les enfants de ces gardiens préfèrent parler du métier de leur père en disant qu'ils « s'occupent des voleurs » quitte à dire qu'ils sont des « policiers » ou des « gendarmes ». Pour les CPE, il est intéressant de voir que la peur d'assimilation n'est pas liée au travail du « gardien » qui incombe davantage au personnel de surveillance mais à celle du policier : « Je suis amenée à donner des punitions scolaires à des gamins parce qu'effectivement il y a eu un comportement, une déviance par rapport au règlement intérieur mais je ne me sens pas plus policier que le prof quand il fait correctement son travail. » Plusieurs stratégies se mettent en place pour éviter d'être identifié ou réduit à cette fonction répressive qu'incarne dans notre société le policier.

Un certain nombre de refus de tâches peuvent être comprises comme une volonté de ne pas être assimilé à un représentant de l'ordre en exercice. En visite dans un établissement scolaire, nous apprenons qu'une chaise est tombée du troisième étage dans la cours de récréation, heureusement déserte à ce moment-là. Quelques jours plus tard, le professeur qui faisait cours dans la classe au moment de l'incident, demande au CPE où en est l'enquête. Il lui sera répondu que ce n'est pas au bureau de la Vie scolaire de faire un « travail d'enquête ». Jeux de mots, renvoi de balle ? Tout est ici question de nuance et se règle au cas par cas. D'un côté, des CPE estiment qu'ils n'ont pas « passé un concours dans la police » et que les professeurs qui ont du chahut dans leur classe ne devraient pas faire assumer aux CPE les conséquences de leur manque d'autorité. D'un autre côté, ils reconnaissent qu'il ne s'agit pas de « se laver les mains » devant de tels agissements, qu'ils ne peuvent pas réclamer plus d'implication de toute l'équipe en matière de discipline s'ils

¹⁹ Combessie Philippe, Surveillants de prison : condamnés à l'obscurité ? *Informations sociales*, n° 82-2000, p. 64-68.

se désintéressent des moments de cours. Il est important « d'instruire ce type d'affaire » conclura un autre CPE reprenant malgré lui une terminologie judiciaire. Dans le domaine de l'éducatif, les modes de collaboration et d'implication ne sont pas donnés d'avance. Ils sont à construire et à expérimenter dans la durée et, une fois en place, permettent d'éviter un certain nombre de phénomènes de renvoi de responsabilité.

Tâches ingrates, tâches nobles, le quotidien du travail disciplinaire

Il s'opère un mécanisme bien connu en sociologie, le « dirty-work ». Pour comprendre cette notion, il faut considérer le monde du travail traversé par les rapports sociaux à l'image des hiérarchisations qui s'opèrent entre les métiers et les professions. A un niveau plus fin, au sein de chaque travail, peuvent être repérées des fonctions et des tâches plus ou moins nobles. La tendance historique est de distribuer les plus dévalorisées à la catégorie professionnelle inférieure à la sienne. C'est ce qu'Hugues appelle le processus du « dirty work » en prenant l'exemple de l'évolution du travail de soin du médecin vers l'infirmier... C'est une notion relative, sauf pour ceux qui sont situés au plus bas de l'échelle sociale et qui ne peuvent pas déléguer à plus petit que soi. On parle alors du « dirty-work absolu »²⁰. Dans le cas présent, on peut positionner le monde des surveillants qui assurent des fonctions de « surveillance » et les tâches administratives et routinières qui l'accompagnent dans le « dirty-work » absolu.

Ce travail de surveillance nous est conté par les CPE qui reconnaissent aisément la difficulté de la tâche. Ce sont des activités qui demandent une proximité spatio-temporelle avec des groupes élèves. Les métaphores utilisées pour en rendre compte sont très suggestives à cet égard : « *Ces gens-là, ces jeunes-là sont au feu. Dans mon collège, il y a à la fois des surveillants et des assistants d'éducation. On a une équipe formidable parce qu'ils ont tous un excellent esprit, ils sont au charbon, vraiment sur le terrain en permanence. Ils vous ramènent une foule d'infos.* »

Les surveillants remplissent une fonction difficile. Ils peuvent se retrouver face à des situations brûlantes. Selon les lieux et établissements, leur travail peut faire penser à la dureté et aux risques du monde minier qui va « au charbon ». Ils sont au front, vont dans les endroits les plus fréquentés aux moments de grande affluence, surveillant les extérieurs, le portail d'entrée matin et soir, le temps de cantine, les récréations, les permanences souvent bondées... Ils travaillent dans la proximité, vont au devant des groupes d'élèves là où ils se trouvent, nouent des contacts et parfois des liens avec eux. Les conditions de travail sont parfois rudes et ils peuvent être assimilés à des « gardiens de troupeaux » : « *Dans les permanences surchargées, quand il faut faire le garde et qu'il y a 80 élèves alors que la salle ne devrait en accueillir que 50 pour des raisons de sécurité, c'est difficile de tenir pour le surveillant ou l'assistant d'éducation. Il ne va pas dire : 'c'est le sale boulot' mais : 'vous m'en mettez une par jour, ça suffit !'. Il y a des conditions d'exercice quelquefois difficiles. Quand ça dépasse les 80, on met les élèves dans la cour puisqu'on n'a plus de place... Là, ils sont ravalés à un rang de garde parce que c'est le poulailler. Leur métier est difficile, enfin... leur fonction... »*

Le « sale boulot » a plusieurs facettes. Il y a aussi le travail administratif routinier qui accompagne la fonction de surveillance, quand il faut avertir tous les jours les parents des enfants absents ou quand il faut archiver tous les documents sur l'absentéisme : « *on fait les appels toutes les heures. Le matin, je demande dans la mesure du possible qu'entre 8 et 10 heures les surveillants appellent : 'Un élève est absent, vous appelez' ; « L'objectif pour eux c'est de faire passer l'info 'votre enfant n'est pas au lycée'. Après, les surveillants font ça bien, d'autres (moins bien... Quand il y a un souci particulier, c'est moi, la CPE, qui appelle.»*

Ce travail de surveillance, même s'il est pénible et dévalorisé, est un travail relationnel avec sa part de richesse. Il permet de créer des liens, de partager un peu de vécu avec des jeunes, d'être mis dans la confiance. Les CPE sont bien conscients de cela, eux qui sont plutôt en deuxième ligne. Leurs appréciations à leurs égards sont globalement respectueuses et indulgentes quand ils ne sont pas pleinement satisfaits du travail. Ils connaissent la pénibilité de ces tâches car beaucoup d'entre eux sont passés par là avant de devenir des CPE. Les actions de chacun sont interdépendantes, la qualité du travail des uns ressurgit sur celles des autres et, en cas d'absence ou d'empêchement des surveillants, le travail retombe in fine sur les CPE : « *Les surveillants, lorsqu'ils font leur boulot, lorsqu'ils sont encadrés et lorsqu'on a la qualité de travail que tu as chez toi, on a un rapport avec les élèves qui est différent, on est plus proche. Ils nous*

²⁰ Arborio Anne Marie, *Un personnel invisible, les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Anthropos, 2001.

amènent des informations sur les élèves. Quand cela se passe comme ça, c'est intéressant parce qu'ils les voient à d'autres moments, c'est un autre rapport. »

C'est grâce à une connivence liée à la proximité d'âge, parfois aussi culturelle que les surveillants assoient leur légitimité et tissent des relations avec des élèves. Ce positionnement peut avoir son revers de médaille s'il s'appuie plus sur la personnalité du surveillant - logique du grand frère ou de la grande sœur - que sur la fonction sociale. C'est une limite que pointaient déjà Bernard Charlot, Laurence Emin et Olivier de Perretti²¹ dans leur ouvrage sur les aides-éducateurs à partir d'une enquête menée dans des collèges en Seine-Saint-Denis. Ils décrivent un personnel qui fait pour beaucoup un travail de surveillant et montrent les atouts et difficultés de leurs postures de proximité auprès des élèves. Cette reconnaissance du travail réalisé par les surveillants n'est pas partagée par tous les membres de la communauté éducative. Les services administratifs et l'intendance en particulier dont le métier et la culture professionnelle se situent loin du travail relationnel quotidien de terrain, leur accordent peu de crédit : *« Les surveillants, qui se permettent de rentrer dans les classes, qui ne sont pas polis quand ils viennent chercher les billets d'absence, qui font n'importe quoi, vu de l'intendance, les surveillants franchement ne sont pas sérieux. »*

Si les surveillants sont regardés avec défiance et auraient tendance à être identifiés au monde des élèves « indisciplinés », les CPE sont appréhendés avec méfiance : *« La vie scolaire dans l'imaginaire collectif, ce sont les chefs, l'œil de Moscou le CPE. »* Ces propos sont révélateurs des modes de représentations hiérarchisées d'un groupe professionnel envers un autre au sein des établissements scolaires. Quand il s'agit de régler un problème ou un différent avec un élève ou un groupe d'élèves, la critique et la suspicion envers les CPE s'effacent. Leur compétence relationnelle est reconnue en creux, en fonction des difficultés que peuvent rencontrer les autres acteurs de l'établissement dans leur quotidien de travail.

CPE 1 : *« A une époque - je crois que ça reste toujours vrai, sauf qu'avec moi maintenant ils hésitent un peu. L'intendant, c'était : 'j'ai besoin de convoquer un élève, est-ce que vous pouvez me le convoquer'. Quand c'était un paiement de facture, des choses comme ça, je disais : 'il vaudrait mieux que vous entriez directement en contact avec la famille, ce n'est pas à l'élève de...' Il me répondait : 'oui mais je n'ai pas son numéro de téléphone !' »*

CPE 2 : *Ils ne veulent pas téléphoner aux familles.*

CPE 1 : *Nous, on est formé, on sait, on est dans la communication, on a un savoir-faire qui est différent.*

CPE 2 : *Mais, en fin de compte, tu vois que la reconnaissance y est finalement. On le néglige mais implicitement c'est nous qui savons faire ça. Eux ne savent pas. On peut leur apprendre...*

Les CPE apparaissent comme un personnel ressource vis-à-vis des élèves. Quand les relations sont trop cloisonnées à l'intérieur des établissements, quand la méfiance règne et que les élèves font peur, on leur demande, par exemple, de faire le pont entre l'administratif et l'éducatif. Par leur statut, leur langage et leur comportement, ils apparaissent comme des interlocuteurs crédibles et légitimes, dignes de confiance pour les uns (élèves) comme pour les autres (personnels), même si cela reste fragile. Placés dans une certaine proximité avec les élèves, ils recueillent et analysent des faits, reçoivent des élèves dans leur bureau et participent à la pacification des relations, aux désamorçages 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. Il est intéressant de constater que ce ne sont pas les surveillants qui sont identifiés à ce rôle de référent alors que ce sont eux qui sont dans la plus grande proximité spatio-temporelle avec les élèves. Dans l'avenir, les professeurs seront sans doute conduits à développer un travail relationnel de suivi individuel comme c'est le cas aujourd'hui au travers des postes de « professeurs référents ». Quelles que soit la procédure en vigueur, si cette volonté persiste, elle devrait changer la donne et amener à un nouveau partage du territoire de l'éducatif...

En résumé, le « sale boulot » est un travail routinier, répétitif et usant. Les CPE essaient de s'en dégager pour se libérer du temps, être dans un travail moins contraignant et plus réflexif. Pour autant ils n'échappent pas totalement à la pression quotidienne et à l'émiettement des tâches²² au sein de leur propre activité. Dans un certain nombre d'établissements, il est monnaie courante d'avoir des « journées de folies » : *« ... je passe*

²¹ Charlot Bernard, Emin Laurence, De Peretti Olivier, *Les aides-éducateurs, une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002.

²² Rappelons qu'elle est variable selon les types d'établissement et les lieux d'implantation.

encore des journées de folie parce que je passe du coq à l'âne sans arrêt. Répondre à une personne au téléphone, gérer une famille, téléphoner pour une absence... tu as les parents fous furieux : 'Mais enfin, mon fils est majeur !' Et l'exclusion de cours ; et un proviseur qui te demande des comptes sur les surveillants... pourquoi ils n'ont pas fait ça et ça ? Et puis, tu as la nouvelle qui veut faire son projet culturel danse. Alors, il faut que je téléphone... Enfin, c'est de la folie !!! Moi, je rentre chez moi le soir et des fois, je me dis : 'Bon, qu'est ce que j'ai fait aujourd'hui ?' Je suis quand même repris par ce quotidien. Si on pouvait de temps en temps laisser un peu de côté ce qui est administratif, tout ce qui est la gestion pure des absences, l'information des familles, qui prend un temps fou pour aller au contraire vers ce genre de situation de régulation des conflits. »

Les tâches de surveillance et de contrôle sont identifiées à des actions relevant du « sale boulot ». Le travail de gestion et d'organisation, nous est présenté la plupart du temps comme contraignant et rebutant. De quoi est donc constitué le travail valorisant pour les CPE ? Les exemples qui nous seront donnés le plus fréquemment nous conduisent à l'énumération suivante par ordre d'intérêt :

- la gestion des situations de conflits en différé,
- le suivi individuel d'élèves en difficultés ou en rupture avec le fonctionnement et la norme scolaire,
- l'intervention programmée dans un groupe classe,
- l'animation socio-éducative.

Cette partition diffère bien sur d'un individu à un autre. Il s'agit ici d'une tendance globale à l'œuvre au cours des entretiens collectifs. Quand le bureau de la Vie scolaire comprend plusieurs CPE, les différences de positionnement apparaissent. Une répartition et division du travail s'opère, laissant voir différentes manières d'envisager son travail et les préférences de chacun : « *Moi, je suis plus dans la gestion des conflits, les médiations, les rencontres avec les groupes classes. Mon collègue, par contre, souhaiterait prendre en compte tout ce qui est gestion des absences, l'information des familles. »*

Ce qui est recherché le plus fréquemment, c'est l'établissement d'une relation de qualité avec les élèves. Qu'elle soit individuelle ou collective, elle doit s'opérer sur des moments choisis et pouvoir s'inscrire dans un suivi si cela s'avère nécessaire. Le souhait est de travailler sur des temps électifs, de ne pas se faire reprendre par les mille micro-événements du quotidien à traiter dans l'urgence. Quand ces temps relationnels existent, même s'ils sont rares, ils font passer les autres aspects du travail, redonne de l'impulsion et l'envie de continuer. Cela s'apparente à une bouffée d'oxygène : « *Je trouve que c'est un bol d'air que de pouvoir intervenir avec des collègues dans une classe, un groupe, parce que, même si c'est un groupe difficile et que par moment on a envie de les étrangler, là, je vois véritablement du sens. »*

Quand il s'agit d'intervenir dans une classe à la demande d'un professeur dans le cadre d'une heure de vie de classe, par exemple, le CPE qui fait un travail de régulation est dans le registre du disciplinaire. Paradoxalement, ce travail est apprécié. C'est en tiers, responsable de la vie scolaire, identifié comme représentant de l'ordre scolaire qu'il intervient, qu'il tire sa légitimité. Quand il ne s'agit plus de se mêler de la gestion quotidienne de la discipline, mais d'intervenir dans une logique de prévention ou en décalé par rapport à un événement conflictuel, cette fonction disciplinaire est assumée et même revendiquée. L'objectif est de trouver une issue positive à un conflit, de mettre en œuvre des modes de fonctionnement et de communication qui favorisent l'instauration d'une relation humaine et pédagogique de qualité. Le sens et les valeurs de l'acte engagé permettent de dépasser un temps l'assignation quotidienne dans laquelle les CPE peuvent se sentir pris : « *Les retards, le matin, les casquettes, les trucs et les machins, je n'en peux plus !* » ; « *Il y a des périodes, des jours, où on rentre à la maison et on est assez déprimé quand on a fait que punir, gronder et crier.* » Pour comprendre cette lassitude, il est nécessaire de prendre en compte la dimension subjective du travail et de se rappeler à quel point la fonction disciplinaire quand elle se décline dans un rappel de la Loi incessant est usante et peu gratifiante. Elle demande de fortes compétences relationnelles d'adaptation pour un retour peu valorisé, donnant le sentiment de toujours répéter sans fin les mêmes choses à longueur de journée et d'année.

Les CPE ne refusent pas cette fonction d'autorité, du moins jusqu'à un certain point. « *Oui, je veux bien assumer ma part d'autorité si tant est qu'elle ne soit pas autoritariste ...* ». Mais en même temps qu'ils l'affirment, ils essaient de l'atténuer de peur, comme nous l'avons déjà dit, d'être à nouveau identifié au « surgé » d'hier. Ils essaient de se dégager de la représentation associée à ce travail. Certains CPE préfèrent comparer leur action à une attitude parentale : « *Ce n'est pas la loi mais c'est la règle. Le papa ou la maman n'est pas considéré comme policier...* » Ce propos fait réfléchir sur le mode de légitimité de l'action des

CPE. Leur autorité éducative se placerait-elle plus du côté de la sphère parentale ? On aurait pu imaginer une référence identitaire puisant dans la sphère professionnelle, d'un univers voisin comme celui du travail sanitaire et social, par exemple. Mais la crainte d'être identifié au professionnel absent, à l'assistant de service social ou l'infirmier qui n'est là qu'en pointillé empêche peut-être de tels référencements. Le registre parental apparaît-il alors comme la moins mauvaise source d'identification possible ou est-il revendiqué pour lui-même ? Dans ce dernier cas, les CPE inscriraient leurs actions dans une sorte de délégation d'autorité implicite de la communauté domestique vers la communauté scolaire. Cela s'articule-t-il avec l'idée selon laquelle la famille est le creuset dans lequel l'enfant grandit mais que l'école, aussi, est nécessaire à l'enfant pour sa construction sociale et affective, en tant qu'elle doit avoir la fonction de le séparer d'avec son domicile et sa famille ? Autre question : au sein de cette délégation d'autorité, le ou la CPE s'inscrit-il (elle) dans une continuité d'autorité masculine ou se positionne-t-il plus dans un référencement plus féminin en protection vis-à-vis des enfants. Plusieurs fois, des CPE femmes ont appelé les élèves « mes petits ». Cela mériterait une investigation spécifique. D'un point de vue historique une autre étude pourrait être menée autour du lien possible entre l'affaiblissement de l'autorité paternelle²³, la disparition de la « correction paternelle » en 1935 en France d'une part et l'interdiction des châtiments corporels physiques au sein des établissements scolaires, le déplacement des fonctions du surgé vers celles de CPE, d'autre part.

Le rôle d'impulsion des CPE pour une prise en charge plus collective des fonctions de vigilance, de surveillance et de contrôle

Il ne s'agit plus ici de renvoyer à d'autres professionnels les tâches qui portent la marque du négatif mais d'impliquer une pluralité de membres de la communauté éducative dans des responsabilités que les CPE assurent par ailleurs mais qu'ils ont du mal à mettre en œuvre compte-tenu notamment de leur faiblesse numérique. Cette volonté peut bousculer les frontières professionnelles et les missions d'autres acteurs et par la même occasionner des résistances. Cela est rendu plus facile quand le chef d'établissement partage une conception mutualisée des responsabilités de surveillance et de vigilance. Il donne le cadre et l'esprit général dans lequel chacun va pouvoir inscrire son travail, même s'il n'a pas un pouvoir hiérarchique statutaire vis-à-vis des enseignants : « *Le chef d'établissement, dans son discours de rentrée, a dit peu de choses mais des choses importantes. Il demandait notamment l'attention de tous sur tous, lors des mouvements de la journée, disant qu'on ne pouvait pas compter sur deux, trois personnes, que la responsabilité de chacun était engagée. Je pensais au sentiment d'appartenance.* »

Les CPE se sentent confortés dans leurs missions quand la hiérarchie et d'autres membres de la communauté scolaire les soutiennent. Ils peuvent plus facilement impulser des actions de concertation. Cela donne une autre envergure à leur travail : « *J'ai l'impression que mon travail n'est pas lié qu'aux élèves mais aux parents, à la direction, aux profs principaux. Il faut qu'ils travaillent avec moi.* »

Ce souci de veille et de vigilance partagée facilite ensuite la gestion des conflits. Se dessine un début de dynamique collective qui conforte et rassure chacun : « *Hier, quand il y a eu la bagarre, j'ai fait appeler la prof principale qui était en salle des profs. J'ai dit : 'Écoutes descends, il s'agit de tes élèves. Apparemment, c'est une histoire qui est ancienne, peut-être que toi tu peux remonter (à la source)...' On a travaillé comme cela. Et je me rends compte que c'est moins frustrant parce qu'eux savent qu'ils peuvent compter sur moi. S'il y a un gros coup dur, ils savent que je suis là, je les écoute.* »

Ces formes de coopération se mettent en place d'autant plus facilement qu'il existe un climat de confiance entre les différents protagonistes, que chacun a l'impression qu'il peut compter sur l'autre, que les échanges de service paraissent fondés et ne se distribuent pas de manière trop inégale dans la durée, dans une logique de rapport de pouvoir : « *Le rapport à la loi, il faut le partager justement !* » Dans le cas contraire, chacun pense que l'autre est irresponsable, qu'il abuse ou ne veut assumer les tâches ou missions dont il a la charge.

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. Lorsque des difficultés ou conflits apparaissent, ils peuvent se retrouver assignés à la fonction, socialement dégradée, de « gardien » et de « punisseur de la communauté scolaire ». On va laisser entendre que la vie scolaire est responsable de

²³ Lebrun Jean Pierre, *Un monde sans limite*, Érès, Toulouse, 1997.

tous les maux et dysfonctionnements en matière de comportement et de discipline : « *Les professeurs ont tendance à vouloir déléguer la prise en charge des dérives comportementales dans leurs cours.* »

Les CPE organisent une partie de leur professionnalité afin de pouvoir se défendre de tels assauts, et d'échapper aux processus de stigmatisation, trouvant des « ruses » et faisant preuve d'habileté pour s'en dégager le mieux possible. Ce qui peut donner l'impression que les CPE passent leur temps à esquiver leurs responsabilités, à se défaire sur d'autres. En début de carrière, les CPE ont plus facilement tendance à prendre sur eux et pour eux les mises en « accusation » dont ils peuvent faire l'objet. Ils apprennent en s'en prémunir avec l'expérience : « *En conseil de classe, un proviseur demande à une CPE : 'Madame la CPE, pourquoi cet élève était absent tout le trimestre ?' On est un peu déstabilisée et on a l'impression de ne pas avoir fait ce qu'il fallait. Il faut savoir renvoyer l'affaire à l'enseignant : 'mais est-ce que tu as pris le soin de voir un peu avec l'élève ou d'appeler la famille' ; 'Ah mais non je n'ai pas son numéro de téléphone' ; 'Eh bien, écoutes si tu veux on peut l'appeler ensemble, on peut voir, je veux bien aller voir mais il n'est absent que dans ton cours !' Donc, c'est le renvoi de balles.* »

Chacun joue ici sur l'ambiguïté des frontières professionnelles en matière de surveillance et de respect du règlement. Ce comportement défensif peut évoluer quand se mettent en place des espaces de rencontres et des modes de régulation qui favorisent des actions concertées pour le suivi des élèves, par exemple. Cela permet de sortir par le haut de ces phénomènes de renvoi de responsabilité. S'il existe une telle dynamique de travail, les CPE vont avoir tendance à jouer un rôle moteur d'impulsion vis-à-vis des autres membres de la communauté éducative. Ils veillent à mettre en place des procédures et des modes de fonctionnement concertés qui facilitent les relations et les résolutions de conflits avec les élèves : « *Finalemment, dans mon établissement, s'il n'y a pas de CPE, il n'y a pas de liens entre les différentes instances et actions éducatives. C'est un peu ambitieux parce qu'avec 800 élèves, il faut bien reconnaître que je ne fais pas le lien entre tous dans l'établissement. Mais j'essaie de faire en sorte qu'on reçoive les familles en présence du prof avec lequel il y a pu y avoir un problème quelques jours auparavant, pour que tous puissent mieux comprendre la façon dont ont pu être sanctionnés certains élèves... On essaie de faire en sorte qu'il y ait du lien entre les différentes parties et les différents types de fonctionnement de l'établissement.* »

Ces formes de collaboration se construisent au quotidien et pas seulement lors de réunions dans des temps formels. Il s'agit d'une façon de travailler, de s'impliquer et de construire du « lien » avec les élèves en pensant aux manières de faire circuler des informations en fonction des modes organisationnels en place. Si beaucoup de CPE rencontrés aspirent à cela, peu le mettent en œuvre, ne se sentant pas en position de le faire compte tenu des relations avec leur chef d'établissement ou étant pris par le quotidien du travail.

La professionnalité des CPE ne se déploie pas seulement dans des capacités d'organisation et d'animation mais aussi dans une manière d'être à l'écoute des élèves. Il s'agit de savoir aller au devant d'eux, dans une proximité spatiale, pour rester près de leurs préoccupations. Cela permet d'être au courant de leurs difficultés éventuelles et de les faire remonter aux personnes les plus aptes à les résoudre : « *Il m'arrive de me mettre sur un banc avec des gamins. Là, on discute. Vu de loin, on peut se dire : 'Qu'est-ce qu'elle fait avec eux ? Quelle démagie, celle-là !' Mais, comme ils me connaissent, ils savent que je ne le suis pas du tout. Finalemment, cela ne les choque pas, ils le disent : 'Tiens, on t'a vu tout à l'heure avec machin' Je dis : 'Tu sais qu'il a été absent et on était en train d'en parler...' C'est dehors, ce n'est pas formel et les choses se disent. Cela me permet de passer le flambeau aux profs en leur disant : 'J'ai appris ça, à toi de travailler là-dessus, essayes de voir ce que tu peux en faire par rapport à tes cours'. Un tel travail permet de partager la fonction d'autorité avec d'autres, de montrer aux élèves une cohérence entre adultes référents.* »

Le travail de proximité que les CPE peuvent engager est exigeant²⁴. Il s'agit de se déplacer physiquement auprès ou au plus près des élèves, de reconnaître le jeune individu dans sa valeur et sa singularité tout en marquant sa différence - en terme d'âge et de place sociale - pour que les échanges restent constructifs sans confusion possible. Il faut savoir poser un cadre pour que l'autorité de l'adulte ne soit pas affectée ou invalidée par la proximité créée : « *Il y a très peu de prof qui vont faire que les élèves discutent un peu avec eux. Si un élève se lâche parce qu'il se sent plus ou moins en confiance avec un prof - moi j'ai vu ça - et qu'il ne connaît pas la limite, après le prof vient nous voir et nous dit : est-ce que tu crois que c'est lié à mon âge ? C'est vrai qu'il peut y avoir ça mais nous on régule au fur et à mesure, nous on la rétablit tout le temps cette limite avec l'air de ne pas y toucher, nous on le fait tout le temps.* » Ce type de savoir-faire ne

²⁴ Roche Pierre, *La proximité à l'épreuve de l'économie de la débrouille*, ouvrage collectif, Addap, Céreq, 2006.

mériterait-il pas d'être reconnu et travaillé collectivement dans des espaces formatifs spécifiques comme des lieux d'analyse des pratiques professionnelles ?

L'absentéisme, un outil statistique au service d'une politique « contrôlante », punitive ou éducative ?

La manière dont les établissements scolaires s'emparent de l'absentéisme est révélatrice de la manière dont le travail des CPE est perçu. En charge de la gestion de l'absentéisme, ils sont parfois identifiés à de simples producteurs de statistiques, à des fournisseurs de données. Mais cela va généralement plus loin et une attente en termes de résultat est sous-jacente. Le risque pour les CPE est d'être évalué à l'aune des données obtenues, de dépendre des fluctuations chiffrées observées. Cela ne peut être reconnu comme tel que jusqu'à un certain point : *« quand tu as parlé d'évaluation tout à l'heure, la première chose qui m'est venue, c'est l'absentéisme. Ça, on peut facilement sortir nos statistiques et voir ce qu'on a fait d'un mois sur l'autre. Je pense que ça peut être un indicateur dans notre travail, dans notre façon de fonctionner, de faire évoluer nos pratiques aussi, de nous recadrer. Mais il y a quand même un point ou du moins jusqu'à un certain point où les choses peuvent être de ton ressort... »*

Une tension existe sur la nature de la responsabilité que cette fonction de gestion implique. Les données statistiques sur l'absentéisme peuvent servir d'écran de fumée, tenir lieu de réponse aux défauts organisationnels et problèmes rencontrés. Les CPE savent que ces résultats ne sont porteurs d'aucune réponse opérationnelle en soi. Ils peuvent par contre tenir lieu de « symptôme » de dysfonctionnement et révéler des situations d'échec : *« C'est le baromètre, c'est vraiment le symptôme parfait au niveau de l'établissement, de sa dysfonction. On cible un service, on nous le livre dans les kits parce qu'on n'a pas de solution parce qu'on n'a pas su impulser un véritable travail d'équipe au niveau de l'établissement. »*

Les CPE vont pouvoir se trouver mis en cause par des faits d'absentéisme et des comportements d'élèves sur lesquels ils ont peu de prise, ne maîtrisant pas la plupart des tenants et aboutissants. Le manque d'intérêt pour un cours, le sentiment d'être dans une filière de relégation, le faible soutien familial, tous ces aspects et bien d'autres encore peuvent contribuer à ce phénomène : *« Le CPE est responsable des absences. On nous demande des comptes sur les absences des élèves. J'ai ressenti ça surtout au lycée dans lequel j'étais précédemment : 'Mais qu'est-ce que vous fichez ? Pourquoi cet élève a-t-il des absences ? Monsieur vous êtes bien sûr d'avoir vu les parents ?' C'était à ce point ! Le dysfonctionnement au niveau des absences était pointé uniquement au niveau de la Vie scolaire, pas du tout au niveau de la responsabilité parentale, ou de l'intérêt que des élèves pouvaient trouver à être en cours, au-delà de celui du prof principal. Cela se ressentait essentiellement sur des filières de relégation comme la comptabilité, le secrétariat au niveau des lycées professionnels. Je me suis assez souvent énervé là-dessus. D'autant plus que c'était allègrement relayé par le proviseur et son adjoint. C'était une politique d'établissement... »*

Les CPE ne peuvent à eux seuls endiguer l'absentéisme. Ils ne veulent pas traiter cette question de manière superficielle ou sous le seul angle disciplinaire : *« Le CPE, assez souvent dans les esprits, s'occupe de cette question des absences. C'est très difficile de trouver des collaborateurs pour travailler dans l'esprit d'un suivi global de l'élève. »*

C'est en développant la dimension relationnelle dans leur activité et en engageant un travail de concertation avec l'ensemble des acteurs scolaires que la question de l'absentéisme peut être efficacement posée et travaillée, faute de quoi l'échec est assuré : *« Le CPE et les surveillants ne pourront pas obtenir des résultats parce qu'ils vont envoyer simplement des courriers, traiter les choses à un niveau informatique. S'il n'y a pas un travail plus proche avec les enseignants, un soutien du chef d'établissement dans la politique à mettre en place, et des parents d'élèves, je ne vois pas comment on peut obtenir des résultats. C'est impossible seul ! Impossible ! »*

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 : *« Ça amène une amélioration de la gestion des élèves et des personnels »*. Cela permet d'avoir une connaissance plus rapide de l'absence - *« On arrive à gérer l'absentéisme à un temps t »* - et à être plus réactif : *« Si j'ai mes absents en temps réel, je clique sur mes classes et vois ceux qui ne sont pas rentrés à 8 h. Si je n'ai personne de dispo à la Vie scolaire, je décroche le téléphone et appelle les parents : ' Pourquoi le gamin n'est pas en classe à ce moment-là ? ' Je rentre la raison que me donnent les parents. S'ils ne savent pas où il est, ça va déboucher sur un entretien. »*

L'outil informatique n'est pas utilisé qu'au pointage des présences. Il peut servir d'aide mémoire permettant aux CPE de noter les faits et événements marquants concernant les élèves. C'est un moyen de laisser trace, d'avoir accès à des données individualisées variées dans la durée et de pouvoir disposer de manière synthétique de toutes ces informations à un moment donné : *« Le suivi du gamin est nettement amélioré. Il y a une trace pour tout. Je reçois un gosse parce qu'il y a eu une bagarre. Si j'ai envie de noter quelque chose, je peux. J'étais incapable de tenir un cahier de bord au quotidien, peut-être parce que j'étais submergée par des urgences. »*

Les données statistiques de l'absentéisme peuvent donc être une aide au repérage de situations problématiques à un niveau individuel comme collectif (classe, niveaux, spécialités...) sur une période donnée. C'est un outil convivial qui permet une prise de recul et facilite l'analyse : *« Là, j'ai l'outil informatique, qui est convivial et simple à utiliser. Ce n'est pas le parcours du combattant ! Je vais en conseil de classe avec le bilan des absences et des sanctions par classe... »* Il en est autrement quand l'outil est perçu comme une fin en soi, occultant la réalité et l'ampleur des difficultés, renvoyant à une culture du contrôle permanent, que ce soit pour les élèves ou pour les professeurs et CPE. On peut ici craindre que se développe une rationalité qui conduise à une personnification de l'outil et une instrumentalisation des hommes : *« Sous prétexte que ça nous facilite le travail, imagines un ordinateur à ta place... »* On peut craindre aussi le développement d'une logique de surveillance et de contrôle permanent...

C'est avec précaution qu'il est fait usage des données statistiques de plus en plus fines et précises sur l'absentéisme. Bien utilisées, elles peuvent être un outil d'information et de communication à partager avec d'autres à l'occasion d'actions concertées de suivi. Le CPE peut impulser une telle dynamique s'il se sent soutenu par sa hiérarchie : *« J'avais mis en place une commission de suivi. Tous les vendredis matin, je me réunissais avec l'infirmière et l'assistante sociale. On était arrivé à mettre en commun ce qu'est le savoir de l'infirmière, de l'assistante sociale par rapport à un élève, et puis on essayait de travailler dans ce sens pour les gamins. (...) On prenait les listes et on réfléchissait sur tous les élèves et sur tous les problèmes, pas seulement l'absentéisme. (...) En s'impliquant, on a impliqué les profs, ils sont venus, sur leurs heures de repas. Moi, j'ai trouvé cela bien. »*

Cette attention particulière de la communauté éducative sur une même réalité, l'absentéisme, peut amener à des modes de fonctionnement plus collectifs. Il s'agit de montrer qu'il existe un front cohérent d'adultes et que les jeunes qui avaient pris l'habitude de jouer avec les cloisonnements, déficits de communication, failles organisationnelles de l'établissement ne puissent plus le faire. Les CPE vont jouer un rôle d'impulsion à l'établissement de cette dynamique en alimentant périodiquement les professeurs de leur connaissance en matière de données sur l'absentéisme : *« Il m'est arrivé d'être en conseil de classe et de dire que tel élève a 20 journées d'absence. Le prof principal te regarde et dit : 'Mais il n'est jamais absent chez moi' Mais oui, tu es prof principal ! Cela veut dire qu'il vaut mieux mettre en place au sein de l'équipe pédagogique un cahier, un système de transmission afin que chacun puisse suivre. Il faut que l'élève sache qu'il n'est pas seulement face à un prof, que les autres profs, chaque fois, sont au courant. Je tiens mes statistiques semaine par semaine, je les donne au professeur principal en disant : 'Tu fais des photocopies et puis on discute si tu veux...' »*

D'autres fois, l'absentéisme ne donne pas lieu à une réflexion et un travail d'analyse partagés. Il peut susciter des mécanismes de défense puissants. Les CPE mettent le doigt sur des dysfonctionnements, là où d'autres préféreront s'arrêter à l'identification du ou des absents fautifs, voire nier ces faits et faire comme si tout allait bien. Ils fermeront les yeux sur l'absentéisme et a fortiori sur les causes d'engendrement de ces comportements : *« On est dans une institution où les gens estiment n'avoir de compte à rendre à personne et pouvoir faire ce qu'ils ont envie de faire ! Le fait de ramener les élèves en cours, le fait de le dire aux parents qui savent mais qui ne veulent pas le savoir, ça dérange tout le monde ! A priori, ils sont tous dans l'excellence ! Il n'y a pas de problème. »*

Dans des classes parfois surchargées, quand il devient difficile de transmettre des connaissances, la recherche de la paix sociale prime avant tout. Les formes de régulation peuvent prendre des formes variées et s'apparenter parfois à des pratiques d'exclusion. L'absentéisme devient en quelque sorte un vecteur de pacification scolaire : *« On s'arrange avec l'absentéisme, c'est aussi des tactiques bien connues. Les profs ont des têtes qui ne leur reviennent pas. On les met dehors et les élèves ne viennent pas. Cela arrange tout le monde ! »*

Quand l'élève a intériorisé le fait de ne plus être le bienvenu au point de ne plus venir en classe, les pratiques d'exclusion vont pouvoir se transformer en pratiques d'auto-exclusion et passer relativement inaperçues. Et

si elles sont repérées, elles mettront la responsabilité de l'acte sur l'élève, fautif de ne plus aller en cours. Même s'ils reconnaissent que les conditions d'exercice des professeurs ne sont pas toujours faciles, les CPE ne peuvent admettre ces pratiques détournées aux conséquences humaines lourdes. Ils feront remonter ces dysfonctionnements aux enseignants directement concernés : *« Lorsque je fais le décompte des absences sur les bulletins, je différencie les demi-journées des heures parce que cela donne quelque chose qui est plus probant. Quand tu as 5 demi-journées et 18 h, on voit que c'est un gars qui choisit ses cours, qui a un problème avec un enseignant pour différentes raisons... »*

Quand le travail d'analyse des données sur l'absentéisme n'est pas occulté, il est un moyen de repérer d'éventuelles difficultés ou souffrances individuelles masquées parce que très douloureuses. Les CPE vont recevoir les élèves régulièrement absents en entretien. La parole va pouvoir se libérer s'il y a établissement d'une relation de confiance : *« J'avais un élève de terminale qui avait un gros absentéisme. Il doublait sa terminale. Je l'ai reçu et au fil des entretiens, il a fini par me dire qu'il avait ses deux parents qui étaient mourants. A la suite d'un second mariage, il avait des parents âgés, un père très âgé qui avait la maladie de Parkinson et une maman qui était atteinte d'un cancer des os et qui partait en petits bouts puisqu'en fait elle subissait opérations sur opérations. »*

Quand l'absentéisme peut être repéré comme un symptôme d'un problème individuel, il sera géré en tant que tel au lieu d'être systématiquement assimilé à une ruse ou à une feinte de l'élève. Il est du ressort des CPE d'évaluer le cadre dans lequel l'absentéisme doit être interprété et de sortir d'une logique disciplinaire quand cela paraît opportun. Ce qui ne veut pas dire céder sur le terrain de l'autorité et de la discipline. Il s'agit d'incarner la Loi non pas de manière autoritaire mais d'identifier le registre pertinent d'intervention et de se faire respecter. Cette compétence semble relativement bien reconnue par les autres acteurs de l'école. Les situations se négocient au cas par cas en fonction de chaque histoire individuelle et des équipes en place : *« Un travail de confiance avec les enseignants, c'est capital. Par exemple, quand on est en conseil de classe, on dit parfois à mots couverts : 'Cet élève a des absences' et on le couvre. On sait ce qu'il a, on n'en dit pas plus parce que ce sont des choses qu'on ne peut pas dire. Neuf fois sur dix, les enseignants suivent. Ils savent que si on couvre des absences, c'est qu'il y a vraiment un problème bien réel derrière dont il faut tenir compte si possible. C'est un travail de longue haleine... »*

2.3. La discipline, une histoire de valeur

Les CPE insistent sur les valeurs éducatives lorsqu'ils évoquent les sanctions disciplinaires. Ils s'élèvent contre l'arbitraire de la sanction, la violence aveugle, l'autoritarisme : *« La règle n'est pas faite pour démolir les gens mais pour les aider à grandir. »* Ils prônent la sanction-réparation : *« A un moment donné, il faut rencontrer cette règle. Il va se prendre deux jours d'exclusion. Le but du jeu, ce n'est pas de le mettre à la porte. Il va être, par exemple, un jour exclu chez lui, il va réfléchir et puis un autre jour, il va venir faire du travail au CDI. »²⁵*

Les CPE se trouvent à la périphérie du système éducatif, à côté de la mission d'enseignement qui est mise au cœur : *« Il faut se battre constamment pour que la vie scolaire ne reste pas à la marge de l'enseignement. »* Si cette place les pénalise en matière de reconnaissance, elle reste un poste d'observation privilégié pour voir le fonctionnement de l'établissement, ses modes organisationnels.

Les CPE luttent à l'intérieur du système scolaire contre les incohérences internes, les doubles discours et leurs effets néfastes sur les élèves. Un établissement doit non seulement « tourner » mais aussi être animé par des valeurs de justice et de respect, et un certain esprit d'équité. Les CPE doivent aussi s'accommoder d'un système éducatif hiérarchisé manquant de partialité mais auxquels ils appartiennent : *« J'ai compris que cela se passait très mal dans le cours et qu'il y avait une excitation telle que les choses avaient dérapé. Un gamin m'a dit : 'Nous, on nous demande des comptes, mais à l'enseignant on lui demandera quoi dans cette histoire ?' Et ça, personne n'a envie de l'entendre... Ça fait partie des tabous. »*

Les CPE s'opposent aux punitions aveugles, à l'usage de la peur pour asseoir l'autorité et régler les conflits. Ils rejettent toute production de violence instrumentalisée qui s'instaureraient en mode de fonctionnement usuel faisant fi des textes de lois ou règlements en vigueur : *« Midi venait de sonner, une excitation terrible régnait dans la classe quand une chaise a été passée par la fenêtre (elle est tombée dans la cours de*

²⁵ Centre de documentation et d'information

récréation à côté d'un élève qui n'a pas été blessé). Dans cette classe, il y a une majorité de garçons qui font partie de l'équipe de football du collège. Le principal adjoint a menacé les gamins de ne pas leur signer leur licence s'ils ne disaient pas qui était celui qui avait lancé la chaise. Il disait : 'je peux oublier de signer les licences' alors qu'un match démarrait le mercredi suivant. » Cette CPE ira s'entretenir auprès de l'adjoint pour dénoncer ses « méthodes très injustes et honteuses » : « Mais Monsieur, reconnaissez, SVP, qu'il n'y a pas d'éthique dans ce que vous faites. Ce n'est pas possible. Ne me dites pas que vous êtes moralement d'accord avec ce que vous êtes en train de proposer aux gamins. Pour moi, c'est inconcevable. Il me dit : 'je ne suis pas d'accord.' Je lui dis : 'Alors la fin justifie les moyens', il m'a dit : 'oui.' »

Pour neutraliser l'action du proviseur adjoint et éviter toute délation, les deux CPE vont n'avoir de cesse de « mener des entretiens individuels (avec les élèves de la classe) pour essayer de comprendre ce qui s'est passé et les revoir en groupe en leur disant que le coupable devrait prendre ses responsabilités ». Une semaine plus tard, l'élève fautif ira voir un des deux CPE à qui il dira son regret s'est de ne pas avoir dit la vérité immédiatement. La gravité de l'acte et les conséquences heureusement évitées qu'aurait pu engendrer un tel geste vont conduire la hiérarchie à rechercher le ou les coupables par tous les moyens. Vont être réactivés des anciens procédés comme la punition collective aveugle ou la délation, mettant en difficulté ceux qui défendent un principe éducatif, y compris en matière de punition et de sanction. Pour ces défenseurs de la conception éducative, il s'agit d'obéir à des règles préétablies et des règlements explicites pour éviter que les réponses aux fautes ou manquements ne versent dans une forme de violence instrumentale - la fin justifiant les moyens - qui mine le travail d'apprentissage aux valeurs de respect et de citoyenneté : « On fait passer aux élèves des messages de délation. Moi, ça me gêne après de leur faire passer des messages de citoyenneté ! »

Héritière d'une longue tradition punitive, l'école cristallise les oppositions dans ce domaine. Certains pensent que pour affirmer sa force, l'École doit être un lieu de pouvoir et qu'il s'agit d'utiliser les moyens opportuns pour écraser les résistances, contraindre à la soumission et arriver à la docilité des élèves. La peur vis-à-vis de celui ou celle qui incarne l'autorité fait partie de cette conception : « Pour beaucoup d'enseignants, le moteur de la sanction, c'est la peur, il faut leur faire peur. Mais la peur ne peut être un moteur intelligent. » Pour d'autres, les CPE du groupe de recherche notamment, le bien fondé de la punition est ailleurs ; il « est associée à une idée de réparation, de remédiation ». La punition participe à la construction de l'individu dans une visée émancipatoire.

Les CPE le ressentent, les punitions s'apparentent parfois à une sorte de pensum et n'ont pas toujours un caractère suffisamment réparateur. C'est parce qu'ils gèrent en direct, ou qu'ils sous-traitent aux surveillants les punitions et heures de colle qu'ils vont avoir une marge de jeu sur les prescriptions demandées par le corps enseignant. Ils vont parfois aller jusqu'à refuser certaines demandes de punition des professeurs et les convertir en mesure d'accompagnement scolaire. Il ne s'agit pas de punir pour punir mais de travailler sur le registre de la faute, sans perdre en fermeté ni exigence vis-à-vis des élèves incriminés : « Moi, je refuse mais c'est la première fois, que des profs viennent avec des punitions du type : 'Il a été pénible, je lui donne à copier le règlement intérieur'. Je dis : 'Non, trouves une autre consigne...' Maintenant, ils savent. Je vais chercher l'information. C'est une sanction qui a un sens. C'est une sanction qui permet au gamin de comprendre pourquoi il faut qu'il vienne refaire un contrôle. Il n'était pas là, il a manqué quelque chose et il y a réparation. Cela n'empêche en rien une certaine fermeté : 'Tu n'es pas venu faire ce contrôle ; cela fait deux fois que tu ne fais pas le contrôle, il faut que tu le fasses...' »

Pour les CPE, la punition doit être relayée par de l'éducatif ou, plus exactement, être associée à une démarche éducative faisant l'objet d'un suivi et s'inscrivant dans une dynamique d'ensemble : « Il nous arrive de mettre une heure de retenue dans le carnet de liaison. Je demande au gamin : 'Est-ce que vous savez pourquoi on vous a retenu ? Qu'est-ce qui s'est passé pour que vous en arriviez là ? Maintenant, pendant la punition on va faire quoi ? Vous n'allez plus recommencer cela parce que ça vous a mené à une punition... donc, c'est que ce n'était pas la bonne solution...' »

Les CPE hiérarchisent les fautes et sont soucieux de la proportionnalité de la réponse donnée par rapport aux méfaits commis. Ils relativisent les oublis de matériels qu'ils ont tendance à considérer comme des fautes mineures, quand des professeurs exaspérés par la fréquence de tels phénomènes vont parfois les monter en épingle, laissant exprimer à cette occasion leur exaspération et leur colère. Ne partageant pas le même vécu qu'eux, n'étant pas dans un face-à-face obligé sur des durées de temps imposées, comme les enseignants, la perception et la gestion des fautes par les CPE sont différentes. Ils veillent au maintien du dialogue dans la durée avec les élèves et essaient de diffuser cette conception auprès des enseignants. Ils interviennent notamment quand ils estiment qu'ils ont sévi de manière trop forte ou peu adéquate : « Moi, si un prof vient

et m'apporte un avertissement, je dis : 'Écoute, tu ne vois pas que tu as raté quelque chose ? Tu es déjà arrivé à l'avertissement. On s'arrête à l'avertissement ? Tu penses que tu ne peux plus rien dire pour ce même ! Moi, je peux mettre cela dans une enveloppe. Qu'est-ce que tu penses, toi ? Il faudrait qu'on prenne rendez-vous avec les parents ...' »

Les CPE ont appris à se projeter dans la durée, à être soucieux des conséquences possibles de certaines formes de réprimande. Ils anticipent les manières dont les élèves vont pouvoir se les approprier et parfois les détourner. Ils redoutent les processus d'enlisement dans la violence quand les modes punitifs ne sont pas employés de manière circonspecte. Leur expérience et leur position de tiers en ce domaine est précieuse : « *Donner un avertissement pour des motifs comme l'oubli de carnet... le gamin qui a envie de se faire virer sait très bien ce qu'il doit faire* » ; « *Le professeur exclut l'élève pour un bénéfice nul parce que c'est une banalisation terrible du phénomène et cela ne veut plus rien dire.* »

Les CPE face à un pouvoir discrétionnaire pouvant devenir abusif

Les CPE sont confrontés à une certaine hiérarchie scolaire, valorisante pour les bons élèves, disqualifiante voire humiliante pour ceux qui ont des mauvaises notes²⁶. L'évolution des réglementations au début des années 2000 qui distinguent valeurs scolaires et punitions liées aux comportements semblent ne pas avoir pleinement pénétré les établissements²⁷. La confusion entre évaluation scolaire et discipline qui a longtemps prévalu reste sous-jacente, renforcée par un certain esprit de compétition, une course aux diplômes. Les meilleurs éléments scolaires bénéficient d'une impunité relative vis-à-vis du règlement de l'école. Certains jouent de cette indulgence et s'absentent régulièrement de cours, par exemple. Ce fonctionnement exacerbe un sentiment d'injustice et peut décrédibiliser le travail éducatif entrepris par les membres de la Vie scolaire. Cela sape le moral des élèves en difficulté scolaire. Les CPE sont en colère et se sentent parfois floués par ce type de pratique professorale : « *Ce gamin, sous prétexte que c'est un bon élève, a le droit d'être absent, de se balancer sur sa chaise, de garder sa casquette, de te parler mal...L'autre, c'est un mauvais élève, sa famille n'est pas derrière lui, il est absent. Celui-là, on cogne !* »

Historiquement, le pouvoir professoral est basé sur des relations d'autorité tutélaires tombées en désuétude. Les professeurs gardent cependant un pouvoir fort et restent souverains dans leur classe qu'ils gèrent de manière autonome²⁸. S'ils versent dans l'arbitraire, les enfants en subissent les conséquences et doivent « s'adapter » aux dérives : « *Tu as un statut d'élève, tu as un statut de prof. Et bien, tu en restes à un rapport frontal. C'est le prof qui décide mais on ne sait pas pourquoi. On ne sait pas comment il fait sa moyenne et met ses notes ; il ne s'occupe pas d'évaluer sa méthode, de savoir si les consignes sont comprises. Il a un pouvoir discrétionnaire. Et on ne doit pas lui demander de rendre des comptes. Il est juge et partie. Et l'élève s'adapte à ça ? Mais moi, je ne m'adapte pas à ça.* »

Dans une position tierce, à l'écoute des enseignants comme des élèves, les CPE peuvent percevoir des tensions même s'ils ne sont pas présents aux cours. Il leur est fait le récit d'attitudes de domination et de mépris social des enseignants envers les élèves et des attitudes de provocation, voire d'agression des élèves envers les enseignants.

Les prises de pouvoir décrites émanant de certains enseignants prennent appui sur leur position professionnelle et leur capital culturel. Elles peuvent se lire dans des écrits comme les dossiers des élèves, les bulletins scolaires et se manifester à l'occasion des conseils de classe. Il peut être fait alors usage d'une violence dans les propos et les notes. C'est une violence légitime, par conséquent peu ou pas décriée, qui s'inscrit dans une certaine conformité sociale. Le jugement porté dans les appréciations scolaires peut devenir écrasant allant jusqu'à dénier l'individu, lui faire perdre la face au sens propre comme au sens figuré. Le constat est fait d'une tendance à personnaliser les résultats pour mieux « anonymiser » les élèves : « *C'est un manque de respect pour les élèves. Si vous saviez les appréciations qu'on écrit ! Je suis révoltée neuf fois sur dix. On méprise les élèves. Même si un élève ne fait pas un travail super pendant le trimestre et même s'il a enquiné tout le monde, ce n'est pas une raison d'écrire des trucs comme ils écrivent sur les bulletins ! Du style « trimestre modeste » ! A aucun moment, ils ne pensent à mettre le prénom de l'élève dans l'appréciation finale. A aucun moment, c'est personnalisé ! Le gamin se prend ça dans la figure.* »

²⁶ Merle Pierre, *L'élève humilié*, L'école, un espace de non droit ? Collection éducation et formation, Paris, PUF, 2005.

²⁷ Ibid., p. 23-61.

²⁸ Les inspections sont peu fréquentes pour pouvoir jouer un rôle d'étayage et de retour sur les pratiques professionnelles et relationnelles des enseignants.

Au pouvoir discrétionnaire et supérieur d'un professeur, les élèves répondent par la force de leur nombre. Ils vont jouer d'armes très diverses comme la ruse, l'impertinence voire la violence : « *Les élèves, eux, ont bien compris : 'Ah tu veux être le plus malin ! Moi aussi, je vais être le plus malin' et on joue au chat et à la souris. C'est logique. C'est de bonne guerre !* »

Les rapports de force et attitudes provocatrices des élèves doivent être examinés à l'aune de ceux qu'ils ont fait et de ce qu'ils sont. C'est à dire en tenant compte que ce sont des adolescents qui s'essayent à la vie et qui sont en quête de règles et de repères. Cette prise de conscience devrait conduire les adultes à du recul et une meilleure appréhension de ce qui est en jeu dans les interactions avec les élèves : « *Les adolescents sont des petites personnes en construction qui procèdent par essais-erreurs. Chacun doit faire son chemin. Il faut qu'il y ait des punitions garantant le respect de la loi et de la règle. Il faut que les élèves puissent jouer avec ça. Et les adultes, il faut qu'ils soient assez intelligents et suffisamment structurés pour le comprendre et encaisser cela.* »

Les relations des CPE et des professeurs nous sont décrites dans l'ensemble comme correctes et plutôt cordiales. Les récriminations des CPE s'adressent à une « frange d'irréductibles » qui sont dans une attente de service unilatéral à leur égard. Cela peut se trouver renforcé quand les enseignants se sentent en difficulté et se font déborder par des élèves. Ils peuvent déléguer ce qu'ils ne veulent pas assumer ou ne se sentent pas d'assumer. Le CPE devient en matière de surveillance et de maintien de la discipline, l'homme ou la femme providentiel(le) : « *le CPE est aperçu comme un magicien. Ce matin, on m'a demandé de récupérer les crayons d'une trousse d'un gamin. J'ai écrit au prof : 'écoutes, il me manque 2 surveillants, je t'aime bien mais cela ne va pas être possible !' Ce sont 2 gamins qui se sont fait taquiner pendant la récré et finalement j'ai fini par trouver que c'était une petite qui les avait planqués. Et j'avais besoin d'être CPE pour trouver ça ? Non, le prof aurait pu trouver tout seul !* » Il peut aussi s'opérer le raisonnement suivant lequel à l'intérieur de la classe l'enseignant ne délègue rien en matière de discipline pour rester « maître chez soi » mais qu'une fois le cours terminé, il ne s'occupe de plus rien. Au lieu d'une gestion collective de la discipline, celle-ci reste alors fractionnée dans l'espace et le temps.

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 ou défaillants et quand la hiérarchie institutionnelle au lieu de tenter d'y faire face, demeure aveugle et sourde, laissant parfois pourrir les situations ou occultant certains problèmes.

Quand il y a des dysfonctionnements individuels, les CPE s'en rendent souvent compte avant la direction. Ils vont devoir jouer d'habileté pour démêler la situation. Ils passeront le relais si cela prend de l'ampleur, s'inscrit dans la durée et s'ils n'arrivent pas à calmer le jeu.

Vis-à-vis des enseignants, les CPE se situent dans une position statutaire voisine et peuvent être considérés comme des pairs. Il s'agit d'éviter d'être identifié à une personne lige de la direction, de ne pas perdre le contact avec eux et de garder ainsi un certain pouvoir d'influence. Ils essaient donc de régler les problèmes rencontrés d'abord à leur niveau. Certains directeurs d'établissement pourront déplorer ce type d'attitude et y voir une forme de dissimulation, causant une perte de temps préjudiciable ; d'autres, au contraire, un filtre nécessaire pour n'avoir à traiter que les situations les plus complexes ou dangereuses. Le CPE sera considéré, dans ce dernier cas, comme un allié avec qui on va pouvoir échanger sur l'attitude à adopter, les démarches à entreprendre : « *Au lycée, il y a un prof qui est caractériel, qui est jeune et qui réagit comme un élève. Quand ça ne va pas, il jette des chaises et des tables sur les élèves ! Une fois, tu te dis : 'il a pété les plombs, ce n'est pas grave !' Après, tu apprends que dans la rue, il fait des bras d'honneur aux élèves, qu'il les insulte... Alors, tu essayes de voir avec lui, surtout quand il y a un clash avec une élève que tu connais bien. Tu lui donnes un entretien mais tu t'aperçois qu'il n'a pas de prise là-dessus. Donc, tu en parles au chef d'établissement. Elle me dit : 'Qu'est-ce que vous en pensez ?' Je lui dis : 'il faut avoir un entretien avec lui et essayer de l'orienter sur une aide psychologique, il faut qu'il se prenne en charge...' Il y a des personnes ressources au Rectorat. Elle, elle est capable de faire ça, ce n'est pas à moi en tant que collègue de pouvoir l'orienter. Il faut que ce soit quelqu'un d'une place plus autorisée que la mienne parce qu'il y a la susceptibilité de ce prof, sa pathologie lourde. Moi, je tire la sonnette d'alarme. J'ai déjà fait la démarche avec lui, j'en réfère au chef d'établissement, point barre.* »

Les CPE évaluent leurs capacités à dénouer un conflit. Ils ont construit leur professionnalité en développant un savoir faire en la matière. Dans l'exemple suivant, une CPE va déployer toute son énergie à désamorcer

un conflit déjà bien engagé : « *il y a une prof qui est partie pendant 15 jours en dépression complète suite à des problèmes personnels. Avec une classe cela se passait mal. Des filles la titillaient bien et elle s'y prenait mal. Enfin, ce n'est pas une cause unique, c'est toujours un système de va-et-vient, de retour... et bien, j'ai réussi à désamorcer des choses qui s'étaient vraiment rigidifiées. J'étais assez satisfaite parce que cette prof est revenue hier, elle est arrivée et elle m'a remerciée.* »

Pour arriver à ce résultat cette CPE construira son intervention étape par étape en s'inscrivant dans une certaine durée. C'est en déconstruisant les images et représentations que chacun porte sur l'autre qu'elle va d'abord intervenir, une fois identifiée le leader du mouvement de la contestation contre le professeur : « *J'ai vu la fille qui était une espèce de chipie. Elle était remontée : 'Cette prof est nulle. D'abord, on ne comprend rien à ce qu'elle dit'* » La CPE va d'abord intervenir en classe entière au cours d'une heure de vie de classe. Elle interpelle la chef de groupe devant ses pairs et tente d'affaiblir sa position en lui assénant un propos sur la tolérance et en montrant l'incongruité de son comportement devant les autres : « *J'ai fait remarquer à M. (l'élève leader) qu'elle était vraiment susceptible, qu'elle était dans un discours complètement rigide, qu'il s'agissait de voir que dans une classe ni les profs ni les élèves ne se choisissaient, qu'on n'était pas là pour s'aimer, qu'on était là pour travailler ensemble...M. pérorait et provoquait des clivages dans la classe. Elle était le leader d'un groupe. Les autres filles étaient vues comme les lèche-culs du prof. J'ai fait apparaître tout cela. M. n'en démordait pas. J'ai dit : 'M., tu es une tête de cochon' devant tout le monde ! Et je lui ai dit : 'écoute M., maintenant, cela suffit !'* » La deuxième étape consistera en un entretien individuel en tête-à-tête avec l'élève leader de la classe dans son bureau à la Vie scolaire. Dans ce nouveau contexte, cette élève n'a plus le regard des autres pour affirmer son pouvoir mais en même temps ne mettait pas sa réputation de leader en jeu. Elle va se trouver en position de vulnérabilité. La CPE ne va pas profiter de la situation pour affirmer sa supériorité et sa force. Elle va essayer d'offrir un cadre suffisamment sécurisant pour permettre l'établissement de la confiance. Elle va amener l'autre à baisser ses mécanismes de défenses, à faire émerger une parole plus sincère : « *Après, je l'ai reçu en entretien, seule. Et là, elle s'est un peu dégonflée. Ce qu'il y avait dessous, c'était l'inquiétude du programme qui n'avancait pas, le prof qui ne donnait pas des consignes. Et puis elle a enfin convenu : 'Madame c'est vrai, j'y vais trop fort sur cette prof, je m'acharne sur elle.' J'ai dit : 'et bien, tu vois, M...'* » La dernière étape consistera à permettre à l'élève d'assumer aux yeux des autres, ses pairs comme le professeur offensé, ses propos énoncés en tête-à-tête avec la CPE dans son bureau. C'est en articulant attention et fermeté avec elle que la CPE arrivera à désamorcer le conflit. Elle ne l'amènera pas à quitter sa place de leader mais à se déplacer pour devenir un « leader positif » : « *Après, il y a eu tout un travail, et je lui ai dit : 'M. quand le prof va rentrer vous avez intérêt de bien l'accueillir, et pas seulement pour passer de la pommade mais pour dire ce que tu me dis là. Tu es capable de le dire maintenant et tu vas lui dire, tu te sens capable ?' Elle m'a dit : 'oui, Madame'* »

A un certain moment, il s'agit moins de désamorcer des situations conflictuelles, de mettre en œuvre des processus de régulation que d'intervenir en urgence pour protéger les personnes et calmer le jeu afin d'éviter que les tensions ne dégénèrent : « *Je parle de profs en difficulté. J'ai eu une classe de bac qui s'est barrée de sa classe parce que la prof les insultait, leur disait des trucs absolument aberrants ! Je ne gère pas ça. Je vois les gamins, je les calme pour que personne ne lui mette la main dans la figure, mais j'appelle la proviseure pour qu'elle gère le prof. Je ne la prends pas en entretien pour lui dire : 'comment tu vas...?'* »

En dehors des situations de crise et de danger potentiel, quand les dysfonctionnements perdurent, il s'agit pour le CPE d'être dans une écoute bienveillante des deux côtés de la relation. Le plus souvent son intervention consiste à limiter les dégâts en aidant ceux qui subissent la situation à s'accommoder au mieux, à éviter de se sentir mis en cause personnellement par ce qui arrive. Il est parfois difficile d'identifier les raisons des tensions et le CPE se trouve impuissant à faire changer les choses. Cela lui sera d'autant plus pénible que la personne incriminée sera au demeurant sympathique. L'action du CPE s'inscrit dans une démarche de médiation, dans un processus de gestion des conflits sans que pour autant il puisse être médiateur puisqu'il est partie prenante de l'établissement, situé à une certaine place hiérarchique : « *Je suis parfois dans des impasses avec des enseignants. Ceux, par exemple, qui sont là, depuis trente ans, et dont les gamins se plaignent depuis trente ans ! Il y a une prof de SVT qui est là depuis quasiment l'inauguration (de l'établissement). Ma belle-sœur qui a 40 ans était élève dans ce collège et elle l'a eue. Elle me fait exactement les mêmes récits de ses cours que les gamins que j'ai aujourd'hui. La collègue est sympa par ailleurs ! Mais manifestement, il y a un truc qui ne va pas entre les gosses et elle. Je suis dans une impasse. Je n'arrive pas à trouver les mots, les angles d'approche, les techniques, les outils pour dénouer le nœud. La collègue continue à être parfois presque irrespectueuse, blessante et je dois ramasser le gamin à la petite cuillère, écouter sa parole. Je ne peux pas complètement défendre la collègue que, par ailleurs, j'estime !*

C'est une dame qui est très gentille, qui a l'impression de faire son métier du mieux qu'elle peut et qui fait vraisemblablement du mieux qu'elle peut depuis trente ans ! Qui fait ce qu'elle pense être le mieux...»

Parfois, les problèmes de comportement viennent d'un collègue CPE, mettant en difficulté le travail d'équipe de l'ensemble de la Vie scolaire. C'est à la direction, par la position qu'elle occupe, qu'il revient de gérer ces dysfonctionnements. Quand l'équipe de direction est elle-même défaillante, le CPE se retrouve en position délicate. Il sait qu'il ne peut pas compter sur ce relais et que les problèmes qu'ils observent ne seront pas gérés correctement. Il ne s'agit plus alors de se positionner en personne tierce, d'être « dans une forme de contrepouvoir » au sein de l'établissement, mais de garder la tête froide pour redonner le cadre de référence légitime des actions, agir en responsable et limiter au mieux les dégâts. Ce qui paraît au bout du compte le plus difficile à vivre, c'est le fait qu'il n'y ait plus de gardien des valeurs au sein de l'établissement et que tout le système de communication et de concertation soit altéré : *« Il y avait défaillance totale de l'établissement pendant trois ans ; c'était absolument ahurissant. Et j'avais ce truc de maintenir le lycée la tête en haut et les pieds sur terre. C'était n'importe quoi, les profs ne faisaient pas cours, rien ne pouvait se dire dans le conseil d'administration... Le chef d'établissement était complètement fantasque et ne pouvait pas se concentrer plus d'une ½ h au niveau de sa capacité de travail. Il n'avait pas du tout envie de s'investir alors qu'il y avait plein de choses à faire ! Je me disais que ce n'était pas possible. Il fallait que le règlement intérieur soit une référence qui veuille dire quelque chose. Et tu ressens la cohésion et le bon fonctionnement de l'institution à tous les niveaux ! »*

Les enjeux et les limites de la mise en œuvre d'une conception éducatrice de la sanction

A une époque où les corrections physiques et les brimades sont combattues et ne font plus parties des usages scolaires légitimes, c'est sur le registre du langage et de la mise en scène de soi que le CPE va pouvoir jouer pour asseoir son autorité. S'il n'est plus celui qui incarne le pouvoir au point de s'y substituer, il reste une personne référente pour les jeunes scolarisés. Le maniement de la rhétorique, les mises en scène théâtrales sont des ressources précieuses pour se faire entendre. Il s'agit de trouver les mots justes, les stratégies langagières et scéniques adéquates pour engager un dialogue et faire prendre conscience à l'élève ou au groupe de la classe ce qui est en jeu, sans vouloir l'humilier, ni chercher par là une quelconque domination charismatique. Il s'agit de rester vigilant afin que la frontière entre la force langagière et la manipulation langagière ne soit pas franchie, que l'autorité ne verse pas dans l'autoritarisme. C'est l'éthique et les capacités de résistance de chacun qui guident in fine les comportements et actions. Ces types de compétence ne sont pas spontanément mis en valeur par les CPE. Elles nous semblent pourtant déterminantes dans l'exercice de leur métier. Elles demandent à être repérées et utilisées avec discernement et précaution.

Lorsqu'il y a problème, il s'agit d'expliquer les situations, de faire prendre conscience aux élèves leurs gestes et attitudes déplacées, les transgressions commises. Les formes que cela peut prendre peuvent être variées. Il est important d'être persuasif. Dans l'exemple qui suit, cette prise de conscience passe par la mise en œuvre d'un simulacre, le jeu de rôle. L'enjeu est de faire observer les manquements à la règle pour amener les élèves à comprendre sinon accepter la punition donnée : *« Je leur dis : 'Voilà, on est face à cette situation, tu es CPE, qu'est-ce que tu ferais à ma place ? Vas-y !' » ; « 'Ah oui Madame, je comprends, sincèrement, là, il faut une sanction'. J'ai eu une bagarre de filles hier, je l'ai gérée comme cela. Les deux ont été renvoyées aujourd'hui une journée. Elles sont parties, sachant qu'elles avaient fait une bêtise. »*

Sans remettre en cause les punitions données, les CPE vont parfois se servir de ces temps pour amorcer un dialogue avec ceux qui sont le plus souvent en situation de difficulté scolaire et/ou en conflit avec l'Institution scolaire. Ils profiteront de ces face à face pour les amener à réfléchir sur eux-mêmes, leurs désirs, leurs orientations professionnelles, et être dans un processus de construction identitaire. Avec pour enjeu que ces personnes ne fassent pas que subir les réprimandes, puissent sortir du cercle vicieux de la contestation et de la violence dans lesquelles elles peuvent se trouver. Il s'agit d'aider à retrouver une motivation à être là, à se réconcilier avec les formes de savoirs scolaires enseignés. L'établissement de la confiance avec un adulte pourra peut-être changer la donne, même si le chemin peut sembler long et périlleux : *« Moi, c'est ma quatrième rentrée et là, il y a des cas vraiment lourds ! (...) Le dernier que j'ai collé il y a trois ou quatre jours, j'ai commencé par la douceur, pour l'amener à me parler. A un moment, c'est du théâtre ! J'ai fait comme lui et là, tout d'un coup, il s'est dit : 'Tiens, je vais lui parler à celle-là, ce n'est pas ma mère !' Il a vidé son sac. En sixième déjà, il était au shit. Je lui dis : 'Je te prends à fumer ici, je te tue !' Il me dit : 'Ah non Madame, à 10 heures, moi, je sors pendant la récréation et je vais fumer dehors !' Donc, ça veut dire qu'il revient en classe, complètement tranquille, il dort. Il a compris quand*

même que c'est interdit dans l'enceinte du lycée...Donc, il s'organise. Ils sont toujours bien organisés. Le môme fumait déjà en sixième et quatre ans ou cinq ans après, il n'a pas encore assimilé la scolarité ni rien. Là, on se fait du mouron et un sixième ulcère ! »

L'adulte va pouvoir construire des relations de proximité avec les élèves, faire partager sa compréhension du monde, en faisant appel à son histoire personnelle, à son vécu scolaire. Grâce aux processus d'identification et de transfert qui seront ici mobilisés, il va établir une relation d'échange et d'aide qui permettra à tel ou tel jeune de mieux comprendre et décoder son propre environnement, mesurer ses réactions, relativiser certains de ses élans de révolte : *« Ceux qui arrivaient en lycée, c'était les enfants de riches, de milieux favorisés. Nous (la CPE parle de son enfance), nous étions les quelques arabes qui avions - je te parle de l'Algérie puisque j'y ai fait mes études - réussi à arriver en seconde, en 1^{ère}, sans être mariée... J'étais passée parce que j'étais une bonne élève et que j'avais compris que la seule porte de sortie pour moi, c'était l'école ! Et tu t'accrochais ! Tu faisais tes études parce que tu savais que tu n'avais que cela. Je les ai faites les doigts dans le nez parce que j'avais ma vie à sauver, c'est tout. Il y a ton désir de sortir de ton milieu sans oublier d'où tu viens et de quel ordre tu dépends. Et ça, cette conscience, tu l'as ou tu ne l'as pas. Je sais que dans le travail que je fais avec les gamins, souvent nous parlons de cela. Et quelquefois, ils sont en colère contre leurs parents, parce qu'ils aimeraient bien, eux, faire des tas de choses... »*

Le souci des CPE est de faire respecter les règles de vie collective, comme celle de l'obligation de présence aux cours. Si cette règle s'impose aux collègues qui ont majoritairement des élèves de moins de 16 ans soumis à l'obligation scolaire, elle peut être objet de débat dans les lycées d'enseignements généraux ou professionnels et plus encore dans les classes « prépa ». 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. Les CPE sont à la croisée d'une logique d'action centrée sur le registre du compréhensif et d'une autre plus axée sur le normatif : *« Le milieu éducatif a inventé le règlement. Donc, je vais t'expliquer. On fonctionne tous ensemble, tu vas devoir fonctionner comme ça. Il y a le règlement et si tu le transgresses, il y aura une punition ou une sanction... Les règles du jeu sont claires ! »*

Même si les règles sont claires et connues, les arbitrages sont nécessaires. La vision de chacun dépend de la place qu'il occupe, des positions défendues. C'est à partir d'une discussion sur les modes d'attribution du fond social que nous verrons émerger un débat de valeurs avec en toile de fond la question de l'absentéisme.

Chercheur : *« L'assistante sociale est là pour défendre le dossier ?*

CPE 1 : *Elle est là oui, elle explique, elle argumente. Après, on me demande en tant que CPE si l'élève vient, s'il est absent, pour que, quand même, il faut qu'il y ait aussi un peu une cohérence.*

CPE 2 : *On aide l'élève qui est présent. »*

Priver les élèves du fond social au motif d'absentéisme peut être vu comme une décision cohérente et conforme au règlement. C'est aussi, dans certains cas, prendre le risque de les enfoncer un peu plus dans leurs difficultés sociales, familiales et scolaires, les unes se répercutant sur les autres. Parfois la démarche d'accompagnement et de suivi dans une visée éducative s'efface au profit d'une attitude plus legaliste et autoritaire qui vient rappeler la règle de présence et d'assiduité et la fait respecter. Pour certains CPE, il s'agit simplement, à un moment donné, d'être pragmatique : *« il me semble que les fonds ne sont pas infinis, qu'il faut privilégier les jeunes qui vont s'investir un minimum »*. Pour d'autres, cette attitude qui consiste à aider seulement les présents paraît *« intolérable »*.

Les CPE ne sont pas en dehors des mécanismes de pouvoir. Ils en usent pour obtenir des résultats notamment dans les situations individuelles les plus difficiles. Ils adoptent des méthodes qu'ils réprouvent parfois sur le principe mais qu'ils appliquent espérant créer un changement d'attitude de la part des élèves. Le chantage est l'une d'elles. Cette pratique peut générer du conflit moral, quand elle s'inscrit en porte à faux avec ses propres principes : *« Lorsqu'il y avait la possibilité d'influer sur le versement des allocations familiales, j'avais connu des résultats spectaculaires, jusqu'à un certain point, parce qu'après, il y avait des problématiques tellement complexes que ça n'intervenait plus. Mais sur la part congrue, sur un certain nombre d'élèves, ça avait fait venir des familles qu'on n'avait jamais vues. C'était vraiment spectaculaire. Maintenant, moi je trouve que... même pour moi, dans le cadre dans lequel je travaille, c'est malheureusement un levier dont on a besoin. Je suis désolé de le dire, ça me gêne. Mais c'est comme ça. »*

Pour lutter contre l'absentéisme, il fait le constat d'une faible marge de manœuvre, d'un pouvoir d'influence limité. Le chantage n'est pas une pratique souhaitable ni généralisable. Ces effets sont ponctuels et sont « efficaces » que dans un petit nombre de situations. Il est utilisé par les CPE à la marge, comme un moyen de faire réagir l'autre quand les autres tentatives mises en œuvre ont échoué. *« Moi, j'en ai un là, je ne le tiens que par sa feuille d'alloc. Je lui fais traîner. Je dis : « tu sais, il faut que tu attendes 15 jours ! » Je me dis que pendant ces 15 jours, il va y avoir peut-être une amorce au niveau du cours, qu'il y aura quelque chose qui va se passer, qu'il va finalement se sentir bien, accepter un trajet de fou, qui le fait quand même partir à 6 heures de chez lui le matin pour arriver au lycée professionnel à 7 heures 50... »*

Parfois les situations individuelles sont tellement compliquées et difficiles que les CPE, comme les autres membres de la communauté éducative, se sentent impuissants. La dimension scolaire paraît un souci bien éloignée des préoccupations immédiates quand la vie et la sécurité d'un élève et de son entourage sont en jeu. Le malaise est accentué par la difficulté de travailler avec d'autres institutions sociales et judiciaires, par l'absence de relais efficaces. Pour autant il ne paraît pas possible d'un point de vue éthique de lâcher prise, de démissionner face à de telles tragédies humaines. Dans le long exemple qui suit, on voit une CPE nous relater la situation alarmante d'une adolescente prise dans des relations de violence familiales. On voit alors la difficulté de l'Ecole mais aussi avec elle de l'ensemble des institutions et du corps social à répondre efficacement et humainement, pour prévenir un passage à l'acte : *« J'ai dans mon collège deux filles qui ont une situation familiale terrible. L'une vit dans un milieu de prostitution, de trafic de drogue, avec une maman qui lui dit : 'je ne voudrais qu'une chose, c'est que tu sois morte, j'aurais dû te tuer', une jeune fille qui est donc complètement cassée ! Et l'autre, elle est cassée aussi, parce que le papa est mort et parce que c'est la misère sociale pour la maman. C'est rare que je dise d'enfants qu'ils soient cassés mais là vraiment ! Depuis trois ans, c'est l'impasse complète. Je suis encore la seule qu'elles peuvent regarder sans se faire tuer du regard mais je ne sais pas pour combien de temps parce qu'on en est à ne plus pouvoir échanger un mot. On a mis en œuvre tout ce qu'on pouvait mettre en œuvre et moi, ce qui m'afflige, c'est de voir que je n'ai pas de relais au niveau du judiciaire. On alerte le procureur et je me dis : 'cela va tenir jusqu'à quand ?' La maman est déjà venue, sans arme heureusement mais ce n'était pas loin. On ne s'est pas battu mais ce n'était pas loin. Il a fallu que je prenne sur moi et que j'accepte d'être traitée de tous les noms, ayant suivi certains cours avec certains psys, j'ai réussi. J'ai cru que la Principale allait se faire flinguer. Là, c'est terrible ! Voilà une impasse qui risque d'aboutir à un meurtre ! Moi, j'alerte tout le monde. Un jour, la mère va tuer la gamine ou la gamine va tuer la mère, ou un prof si elle a bu... Avec cette violence, la police vient régulièrement. Elle vient prendre le frère pour le mettre en prison, ou alors la mère. Cette femme pour x raisons est brisée et pour x raisons, elle brise sa petite. Là, par exemple, ce matin, elle lui avait cassé son ordinateur portable. Nous n'avons pas la possibilité de travailler avec le secteur psychiatrique. Il y a des mesures éducatives pour le frère, mais pour la sœur elles n'ont jamais abouti parce que l'éducateur n'a jamais pu rentrer, ou peut-être une fois... Dans le cadre du collège, cela me concerne. Je n'ai pas envie de lâcher mais parfois je lâche parce que je ne peux pas. Il y a des moments où j'en deviendrais moi-même aussi violente... »*

Face à de telles situations humaines la tentation peut être forte de baisser les bras. Le fait de maintenir un dialogue même ténu s'avère cependant crucial. Le professionnalisme et le souci éthique poussent à dépasser son propre malaise, le cadre de sa propre mission et à agir au risque d'échouer plutôt que de se dérober : *« Nous, école, on essaie de se substituer à un vide qu'on n'a pas, à la limite, à occuper. Après, il y a le truc moral : tu n'as pas envie de lâcher. »*

Quand les moyens, les ressources et relais manquent pour accompagner et aider des jeunes, qui ont des comportements agressifs et violents, la réponse institutionnelle la plus courante reste l'exclusion. Elle fait apparaître l'impasse et le manque de coordination des professionnels de l'établissement avec ceux des structures extérieures : *« Le conseil de discipline, c'est toujours un échec dans un établissement. Cela veut dire qu'on n'a pas trouvé ou apporté la solution pour le gamin. J'ose espérer que chaque fois qu'il y a un conseil de discipline, la solution qui est proposée à l'élève est une chance et que, s'il arrive à s'en saisir, cela va l'aider. On va au conseil de discipline avant la fin du mois pour un gamin. C'est la deuxième fois qu'on le passe en conseil de discipline. Cela fait quatre ans qu'on travaille sur ce gamin. Là aussi, il y a une problématique familiale. Il y avait une mesure éducative en milieu ouvert qui vient d'être levée, je l'ai appris hier. Le jour où j'appelle la famille pour leur annoncer qu'on va retourner au conseil de discipline, le gamin était absent. Il avait encore une fois frappé volontairement une fille qu'il a blessée et qui a été évacuée par les pompiers. Donc, il y a eu violence physique sur un autre élève, et récidive, je pensais que le gamin était absent à cause de cela. Le père me dit : 'non, on était au tribunal parce qu'à la demande de l'institution, on a levé la mesure éducative parce qu'on trouve que je n'assume pas assez, qu'il faut que je prenne mes*

responsabilités...’ Voilà ! Il y a eu tous les suivis possibles, imaginables, l’infirmière et l’assistante sociale. On est tous dans une impasse et, à un moment donné, on ne peut pas éviter le conseil de discipline. »

Les CPE sont dans l’ambivalence face au conseil de discipline. C’est une mesure qui solde un échec pour un élève mais aussi pour tous les professionnels de l’École qui n’ont pas su trouver d’autres réponses. Une fois l’élève parti, la communauté éducative de l’établissement scolaire d’origine perd sa trace. Au sentiment d’impuissance ou d’inéluçabilité que génère cette ultime décision peut succéder pour les CPE un sentiment de renoncement, voire d’abandon que l’on n’ose pas toujours s’avouer : *« Moi, je trouve que c’est un échec. Je ne le vis pas mal. Si ce gamin est exclu définitivement et s’il va dans un autre bahut où il arrive enfin à aller mieux, je vivrais cela, au contraire, comme une réussite. Mais je me suis trouvée à essayer des choses qui manifestement n’ont pas marché. Ce n’est pas un « échec » dans le sens où je culpabilise. Cela m’arrive d’être parfois dans des impasses dans des entretiens individuels parce que ce que je vais recevoir en face me déstabilise. Soit j’arrive à reporter, soit j’arrive à reprendre mes esprits, soit je vais prendre conseil, soit j’essaie de travailler avec d’autres personnes. »*

Cette exclusion de l’établissement peut entraîner un risque de désaffiliation scolaire à court ou moyen terme, selon l’âge des élèves. Dans un certain nombre de cas, le changement d’établissement peut, selon les CPE, être une mesure salvatrice. Ils veulent y voir une seconde chance, l’occasion de repartir à zéro, de faire oublier une mauvaise réputation : *« Tu vis toujours le conseil de discipline comme un échec mais ce n’est pas toujours un échec. On a eu des élèves qui arrivaient dans nos bahuts après un conseil de discipline et cela s’est toujours très bien passé. On se dit : ‘tiens, si on ne m’avait pas dit qu’il avait été exclu je n’aurais jamais su...’ »* ; *« ce n’est pas toujours un échec, c’est quelquefois un besoin pour les élèves de changer d’établissement. Quand ils se sont enfermés dans une identité à faire les couillons devant les autres pendant des années, cela les sauve. Mais on dit que pour nous, c’est toujours un échec. Moi, je trouve que de changer d’établissement, cela peut, au contraire, représenter un bol d’air pour certains. Ils perdent leur pedigree, en fait. »*

Il y a les exclusions temporaires ou définitives données dans le cadre du conseil de discipline et il y a les exclusions de cours plus courantes et ponctuelles. Quand le nombre de ces dernières dépassent un certain seuil, elles viennent perturber le fonctionnement général de l’établissement. Certains chefs d’établissement impulsent des politiques pour limiter leurs fréquences et organisent des modes et circuits de traitement de ces exclusions de cours pour hiérarchiser et rationaliser leur fréquence. Sont réactivées des formes de coopération entre tous les acteurs et affirmées les fonctions d’autorité de la hiérarchie. Il s’agit de définir des procédures claires, identifiées et acceptées par tous les professionnels pour éviter que les élèves ne jouent sur d’éventuels désaccords. Dans l’exemple suivant, le chef d’établissement est présenté comme l’autorité charismatique de référence, il travaille de concert avec le CPE qui occupe une place charnière. Son positionnement varie selon le degré de gravité des événements. Tantôt le CPE est avec la direction devant des situations alarmantes, quand la sécurité des personnes adultes ou jeunes est en cause, tantôt il travaille en direct avec le corps professoral quand il s’agit d’aider un enseignant en difficulté face à un problème d’autorité et de discipline. Pour chaque situation, il s’agit de trouver le mode de traitement le plus adapté. L’enjeu n’est pas seulement de régler un conflit interindividuel pour éviter ou désamorcer une situation de crise en prenant les choses en main mais aussi de trouver les modes d’intervention les plus efficaces qui préservent l’autorité et la place de chacun : *« La nouvelle chef d’établissement a fixé un cadre. Elle a dit que la loi, c’était ça, qu’un élève ne sortait de cours que si un adulte allait le chercher en classe alerté par les délégués ou d’autres élèves. Parfois, il y a danger parce qu’un élève en frappe un autre ou menace de se jeter par la fenêtre, parce qu’il y a une insulte caractérisée vis-à-vis d’un autre élève ou d’un professeur. Dans tous ces cas où la sécurité est mise en danger, mais uniquement dans ces cas-là, le CPE ou le chef d’établissement allait en classe récupérer l’élève ou les élèves et le professeur faisait un rapport. Les premiers temps, il y a eu quelques tentatives qui ont été immédiatement étouffées. Le chef d’établissement recevait le professeur en lui disant : ‘Ce n’est pas comme cela que ça marche’. Il a fallu que je fasse du boulot parce que, évidemment, on ne passe pas d’un fonctionnement à un autre du jour au lendemain sans soi-même, en tant que CPE, offrir aux collègues une autre façon de fonctionner. A tous ceux qui avaient l’habitude d’exclure les élèves au moment où cela n’allait pas parce qu’ils étaient incapables de gérer le problème autrement, je pratiquerais avec eux l’exclusion programmée pour un entretien. Le prof qui rencontre des difficultés avec un élève vient me trouver et me dit : ‘Avec celui-là, ça va péter. Je l’ai averti une, deux, trois fois, j’ai donné des punitions, appelé la famille, il a été en retenue. Là, j’en suis à un point où je vais perdre mes moyens’. Je lui dis : ‘A quelle heure tu es là aujourd’hui, à quelle heure tu es là demain’ et je me note sur mon agenda que, la fois d’après, à telle heure, il va m’amener le gamin. Je vais recevoir le gamin au début du cours seul ou en présence du prof parce que c’est parfois nécessaire de faire*

un entretien à trois. A ce moment-là, le surveillant va garder la classe ¼ h pour que le conflit trouve des solutions. Ou alors je discute seul avec le gamin et je remets en place un certain nombre de choses, je remets le cadre en avant. Cela marche très bien parce que je suis en collège ordinaire. Mais j'ai bien conscience que dans un collège de ZEP, de zone sensible, de zone violence ou autre, cette recette-là ne fonctionnerait pas parce que le chef d'établissement ne pourrait pas se contenter de dire : 'La loi, c'est la loi !' »

Il s'agit de se mobiliser collectivement, de ne pas fuir ses responsabilités d'éducateur référent vis-à-vis des élèves quelle que soit sa fonction et de travailler avec la hiérarchie et la communauté scolaire pour donner un cadre, prévenir certains comportements. Mais la diversité des établissements est forte. Les « recettes » contre la violence à un endroit ne sont évidemment pas transposables à un autre, donnant parfois l'impression de ne pas faire « le même métier » : *« Quand dans une classe, il y a bagarre générale, quand c'est le feu, quand le prof ne tient pas sa classe ou quand vous avez des élèves en situation d'échec, cristallisée depuis des années, qui ne parlent pas un mot de français ou autre, enfin toutes les situations qu'on connaît dans les zones les plus terribles, il ne suffit pas de décréter que la loi c'est la loi pour que les profs ne renvoient plus les élèves de la classe parce que c'est une question de survie à un moment donné. Le prof est obligé de renvoyer l'élève de la classe en ZEP parce que la sécurité de tout le monde est gravement mise en danger. C'est pour cela qu'on ne fait probablement pas le même métier, je maintiens, parce que selon l'endroit, les personnes avec lesquelles on travaille, le contexte historique, la personnalité du chef d'établissement, les recettes que les stagiaires de l'IUFM vont avoir... il suffit qu'on oublie 10 g de levure et c'est foutu ! Ce n'est que l'expérience du collège où je suis ! »*

Le maintien de l'ordre au sein d'un établissement relève du bricolage et ne marche pas à tous les coups. A partir de tentatives d'essais/erreurs/essais se dégagent les pratiques les plus satisfaisantes. La mobilité géographique des personnels (chefs d'établissements comme des CPE) n'aide pas à la stabilisation des procédures, à leur crédibilité et pérennité... Quand les procédures de régulation mises en place par la direction échouent, les CPE sont aux premières loges pour s'en apercevoir car tout le travail retombe sur eux. C'est le personnel le plus présent de manière continue qui va se voir déléguer cette gestion de la discipline. En cas de surcharge, ils vont mettre en place de nouvelles règles pour pouvoir mieux faire face : *« L'exclusion de cours est un problème récurrent. Avant que j'arrive, il y en avait beaucoup. A un moment donné, il a été décidé que les élèves qui étaient exclus de cours, au lieu d'aller chez le CPE, allaient chez la principale ou l'adjoint. Pendant un certain temps, il y a eu une retenue puisque c'était assez mal vu de renvoyer un élève et qu'il soit reçu par le principal ou le principal adjoint. Après c'est reparti de plus belle. La principale et le principal adjoint ont très vite été dépassés. Ils ont redonné la gestion aux CPE. Quand je suis arrivée, les CPE recevaient à nouveau les élèves exclus. C'était devenu ingérable parce qu'on passait des fois la matinée à recevoir des élèves exclus. On ne faisait que ça, c'est terrible ! On a mis en place quelque chose mais on ne sait pas si ça va fonctionner. Au bout de trois exclusions d'un même élève par un professeur, le professeur serait reçu par la principale ou le principal adjoint... »*

3. L'EFFET ÉTABLISSEMENT

Que les conditions d'exercice du métier de CPE puisse être sensiblement, voire substantiellement différentes selon le type d'établissement, nous le pressentions avant même d'entamer cette recherche et avons d'ailleurs tenté de le prendre en compte dans le dispositif méthodologique lui-même en décidant de constituer deux groupes de réflexion, l'un composé de professionnels œuvrant dans les collèges, l'autre composé de professionnels œuvrant dans les lycées. Nos démarches empiriques ont en fait tout à la fois confirmé et relativisé le sens cette opposition collège/lycée. Elles ont confirmé que les fonctions de CPE souffraient d'un déficit de reconnaissance plus important dans les collèges, et que leur mission faisait généralement l'objet d'une plus faible identification. En collège, le CPE se retrouve le plus souvent tout seul et en situation de devoir tout faire ; de devoir, par exemple, au prix d'une certaine confusion, accomplir des tâches jusque dans le champ sanitaire et social lorsqu'il se substitue à l'infirmière et à l'assistant du service social. Enfin, c'est aussi dans le collège que le sentiment de devoir toujours travailler dans l'urgence est le plus exacerbé. Mais nos démarches empiriques nous conduisent aussi et tout autant à relativiser cette opposition collège/lycée. D'abord parce qu'une autre opposition à l'intérieur cette fois du monde des collèges ne semble pas être indifférente aux conditions d'exercice de ce métier. On soulignera en effet que c'est une chose que de travailler dans un collège dit « sensible », et une autre que de travailler dans un collège dit ordinaire. Dans

les collègues dits « sensibles », les difficultés y sont telles que les acteurs de la communauté éducative sont obligés, quelque soit leur fonction et leur position, de faire front et bloc, d'unifier leurs pratiques et finalement de se ressembler. Seule cette solidarité leur permettrait en quelque sorte la survie professionnelle. Ceux qui ont exercé dans de tels collèges en garde le souvenir d'une dureté, d'une âpreté mais ont aussi tendance à regretter la solidarité qui les unissait aux autres, qui notamment donnait une chaleur sans pareille aux moments festifs de fin d'année. On soutiendra ensuite que l'opposition entre collège et lycée est sans doute moins radicale qu'il n'y paraît d'abord pour une raison autre, qui tient cette fois à la prise en compte de la taille de l'établissement. Il est en effet des collèges qui sont à « taille humaine » et des lycées qui ressemblent à de vastes usines où se déplacer, déjà, requiert beaucoup de temps et d'énergie, où règne l'anonymat, où « personne ne connaît personne ». Enfin, nous ne saurions consacrer une partie à l'effet établissement sans prendre en compte les lycées dit d'excellence car, on le verra, y exercer le métier de CPE revêt quelques spécificités majeures compte tenu de l'omniprésence du culte de la performance et de l'élitisme qui les caractérise.

3.1. Les principales oppositions

Collège / lycée

Peut-on mettre en perspective le travail du CPE en collège et en lycée, y repérer des différences importantes ? Il est ici, dans l'ordre de la pratique, une dimension incontournable que l'on ne saurait taire. Il n'y a, en collège qu'un seul CPE par établissement. Les CPE, ici, se retrouvent donc tous seuls à devoir affronter les milles et un problème lié à la gestion quotidienne du monde scolaire. Tout ce que nous avons pu dire plus haut à propos de la faculté d'adaptabilité vaut surtout pour eux : « *Le collège, c'est un endroit où on fait tout et rien à la fois. On fait l'infirmière, l'assistante sociale, le psy, le vigile, le confident... on fait tout, on vient me demander le balai, l'ampoule...* » ; « *on fait le porteur de clés !* »

Il semble alors que les fonctions des CPE soient généralement moins reconnues dans les collèges, et leurs missions moins bien identifiées. Les effectifs plus fournis des personnels, le fait que nombre d'entre eux n'y seraient pas présents à temps plein, n'y feraient que passer, parfois une demi-journée seulement par semaine, tout cela participerait de la constitution de cette différence : « *On n'exerce pas des métiers différents parce que les objectifs sont les mêmes et parce que les moyens mis en œuvre devraient être les mêmes. Après, ils sont ce qu'ils sont. Mais en collège, il n'y a aucune reconnaissance des fonctions des gens. Il y a un chef d'établissement, un CPE et puis des gens qui ne font que passer une 1/2 journée ou, dans le meilleur des cas, une journée par semaine. Il n'y a pas de repères chez les interlocuteurs et cela est extrêmement grave. On n'identifie pas et c'est la représentation que chacun se fait de l'autre qui prime. Donc, on aboutit à du n'importe quoi et c'est extrêmement visible en collège. En lycée, on identifie plus facilement les personnes et leurs missions.* »

Dans les collèges, certains postes sont insuffisamment pourvus, notamment ceux de l'infirmière et de l'assistante sociale. Dans ces cas là, les CPE sont souvent conduits à se substituer peu ou prou à ces professionnels, inscrivant pour le coup leur activité aussi dans le champ sanitaire et social, allant jusqu'à soigner un genou écorché. Ils nous ont fait part de la frustration qu'ils éprouvaient de devoir faire tout et n'importe quoi, de devoir toujours répondre aux urgences, de ne jamais pouvoir engager un travail de fond. Dans les lycées, les CPE, au contraire, sont conduits à coopérer avec les professionnels du champ sanitaire et social ; ils sont à même de prendre le temps de travailler sur des cas précis. Ils reconnaissent éprouver beaucoup de plaisir lorsqu'ils parviennent ici à obtenir quelques résultats concrets : « *il y a substitution. Quand on a un poste avec une population très difficile, sans assistante sociale, avec une infirmière qui n'est malheureusement là qu'un jour, on se retrouve vraiment à faire tout et n'importe quoi. Quand il y a une assistante sociale et qu'on peut avancer sur des cas de gamins, c'est le plaisir dans le travail. Lorsque les infirmières ne sont pas là, on continue à soigner un genou écorché ou à appeler les pompiers* » ; « *Au collège, le CPE règle toutes les urgences et ne fait pas un travail de fond. Et de ne pas pouvoir faire un travail de fond fait partie aussi de la frustration du CPE. Au lycée, le travail de fond n'est pas forcément faisable mais en collège, c'est flagrant !* »

La présence en collège de tels phénomènes de substitution génère beaucoup de confusion. Le fait que les CPE prennent en charge des tâches relevant formellement des infirmières et des assistantes sociales brouille plus encore les frontières entre ces différents métiers et rend plus difficile encore la reconnaissance de la

spécificité de chacun : *« Il n'existe pas forcément une infirmière ou une assistante sociale dans tous les collèges. On peut très vite faire service social en même temps que service scolaire. Très vite, tout peut être confondu. Un élève qui se fait mal ou qui est en pleurs ou encore qui a un gros problème social atterri dans le bureau du CPE qui doit essayer de trouver une assistante sociale, un médecin ou les pompiers. Il y a une confusion des métiers. La place spécifique de chacun n'est pas assez reconnue dans les collèges. »*

Avant de clore tout à fait cette première mise en perspective, il nous reste encore à évoquer une différence essentielle souvent évoquée dans les récits, s'inscrivant cette fois plutôt dans l'ordre de l'espace scolaire. Un CPE exerçant en lycée pourrait se cacher plus facilement qu'un CPE en collège qui resterait, quoi qu'il fasse, en tout point de l'espace et à tout moment, sous la lumière crue d'un projecteur. Bref, l'un pourrait s'invisibiliser, l'autre non. Domine chez ce dernier le sentiment d'être continuellement pisté, de ne pas pouvoir « aller aux toilettes » sans qu'il y ait quelqu'un qui le sache. D'être pisté jusqu'au moindre recoin et, pour faire image, jusqu'au *fond d'un tiroir dans la dernière salle de l'établissement...* On ne saurait négliger cette différence. Ce n'est d'ailleurs qu'à l'occasion de son évocation qu'un des participants a pu dire que l'on n'exerçait pas le même métier selon que l'on était au lycée ou en collège : *« On ne fait pas le même métier. C'est terrible. Un CPE peut se cacher en lycée. En collège, c'est impossible. On le trouve même au fond d'un tiroir dans la dernière salle de l'établissement. On est pisté. On sait exactement où on va, à quel moment on y va et si on est aux toilettes, il y en a un qui le sait ! »*

Nul ne saurait nier le caractère formateur de l'exercice en collège. C'est en ce lieu qu'on apprend notamment à anticiper, à être présent au bon endroit et au bon moment, à être réactif. Celui qui a exercé en collège a acquis ces dispositions, cet habitus. Il a alors tendance à le conserver dans un nouveau lieu d'exercice professionnel même s'il s'agit d'un lycée. Il est porté à le faire partager par ses nouveaux collègues de travail : *« On devrait tous avoir connu le collège parce que cela donne des réflexes qu'on garde après à vie ! On voit la différence entre ceux qui ont connu collège et lycée et ceux qui n'ont connu que le lycée. Quand je suis arrivée en lycée, on m'a dit de me calmer. Je leur disais de devancer, d'être au portail quand ça sonne ou d'aller en permanence parce qu'il y avait des élèves ! On me répondait qu'ils pouvaient rester tous seuls. Les collègues CPE trouvaient normal que les surveillants se lèvent pour aller manger quand ça sonne. Moi, je leur ai dit de passer d'abord dans les couloirs ! Petit à petit, les collègues CPE ont reconnu qu'il fallait faire attention... »*

Sensible / ordinaire

On le sait, certains établissements ont été classés en zone d'éducation prioritaire ou en zone sensible parce qu'ils recevaient des élèves appartenant aux couches sociales les plus précarisées. Pour le coup, un établissement qui ne bénéficie d'aucune mesure spécifique fait l'objet d'une catégorisation pratique comme « ordinaire » ou encore « normal ». Le terme « ordinaire » est, ici, préféré à celui de « normal » dans la mesure où l'usage de ce dernier terme participe d'un processus de stigmatisation de ceux qui précisément ne fréquentent pas un tel établissement. La stigmatisation est ici, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, indirecte. En nommant « normaux » certains établissements, on sous-entend que les autres établissements seraient anormaux ou pathologiques et, en faisant un pas de plus, un pas de plus vite franchi, que les élèves qui les fréquentent seraient anormaux ou pathologiques. Remarquons, en passant, que de telles procédures de stigmatisation s'inscrivent dans un processus de pathologisation ou de morbidification du monde social : *« Dans l'Éducation Nationale, on utilise le mot normal. Je n'aime pas du tout ce mot parce que son contraire, c'est anormal. Je préfère le mot ordinaire. C'est un collège sans difficultés majeures, avec des populations issues de milieux plutôt favorisés ou, en tout cas, pas très défavorisés. C'est un établissement où logiquement on doit pouvoir amener la majorité des élèves vers la réussite » ; « Un établissement qui n'est pas zone sensible, qui n'est pas ZEP... »*

C'est cette dernière opposition entre établissement ordinaire et établissement sensible (faut-il dire extraordinaire ?) qui se révélerait la plus pertinente du point de vue des pratiques. Dans ces derniers établissements, la confrontation au réel du quotidien serait tellement âpre, difficile, dure que les acteurs, pour survivre, auraient tendance à unifier leur pratiques et, d'une certaine manière, à se rassembler et à se ressembler. Tout ce qui, dans les établissements ordinaires, est source de diversification (historique, contexte, personnalité des uns et des autres...) et souvent de conflit tomberait, à la manière d'un château de cartes, face à la nécessité de faire front pour survivre. Point d'autres choix ne seraient offerts aux acteurs sauf à entrer dans des souffrances insupportables et, à terme, suicidaires : *« C'est probablement dans ces établissements que les pratiques se ressemblent le plus parce qu'il y a un instinct de survie. Là, le chef*

d'établissement et les enseignants se ressemblent beaucoup. Dans un lycée ou un collège ordinaire, on va avoir des millions de pratiques différentes qui tiennent compte du contexte, de l'historique de l'établissement, de tas de données qui parfois sont pesantes. Des rancœurs s'auto alimentent au quotidien et c'est ridicule. Dans un collège sensible, violence ou autre, tout le monde se ressemble parce que le quotidien rassemble et il est insupportable de le vivre chacun de son côté. Il n'y a pas d'autres solutions. Les conflits qui peuvent naître entre un CPE et les profs dans un établissement ordinaire sur des modalités d'action face à des situations ne posent plus problème en ZEP ou en sensible parce qu'on se pardonne tout. Si on ne le fait pas, on en souffre tous et on est tous perdants. Ce qui rassemble, c'est la nécessité impérieuse de s'en sortir, de rentrer à la maison sans avoir envie de se jeter par la fenêtre » ; « C'est une survie de travailler ensemble. Les pratiques des CPE sont réellement les mêmes. C'est la même façon de fonctionner avec les parents parce qu'on est face à la même population. »

Ceux qui font retour sur leur parcours expriment parfois une certaine nostalgie du temps passé dans un établissement de ce type et pas seulement, semble-t-il, parce qu'il s'agissait de l'établissement où, bien plus jeunes, ils durent prendre leur fonction de CPE, mais aussi en raison de l'ambiance de travail, de l'esprit d'équipe et de la coopération mutuelle qui y régnaient : *« Dans ces endroits, on ne peut pas avec les enseignants, les personnels de la bibliothèque et du CDI, connaître des conflits du genre : 'ce n'est pas une permanence'. C'est plutôt : 'Écoutes, je ne peux pas le garder. Tu le gardes un petit peu ?' On est obligé de se rendre des services et c'est très formateur. Et cela fait de supers souvenirs. Pour les repas de fin d'année, on se retrouve tous parce que c'est le moment où on n'a pas de gamins, où on peut souffler, se raconter, se connaître aussi. Dans l'année, on n'a pas le temps de se raconter le film ou la pièce de théâtre qu'on est allé voir! En collège ordinaire, on le fait un petit peu ; en lycée, on peut passer sa journée à le faire, si on veut ! A ce niveau-là, il y a une grande différence mais c'est quand même super d'avoir connu un collège sensible ! »*

Petit collège tranquille / Lycée usine

Pour certains, c'est moins la qualification que la taille de l'établissement qui serait source de difficultés majeures, de fatigue et d'exaspération. Une taille qui, ici, recouvre à la fois des dimensions de surface et d'effectifs et qui, au-delà d'un certain seuil, deviendrait « inhumaine ». Dans ces établissements, se déplacer ou transmettre une information, déjà, prendrait trop de temps ; connaître et reconnaître l'autre ne seraient guère possible en raison de l'anonymat qui dominerait les relations. Faute de pouvoir travailler en coopération étroite avec les autres professionnels, les CPE seraient alors contraint de *bricoler*. On comprend, ce faisant, que certains rêvent non pas de quitter le collège pour le lycée mais le lycée (à taille inhumaine) pour le collège (à taille humaine). Surtout qu'il est plus facile, en ce dernier lieu, de respecter les horaires légaux, de ne point trop les dépasser : *« En lycée, certains en ont marre. Des lycées ne sont plus à taille humaine depuis longtemps et il faut mettre 50 ans pour faire un bout de chemin entre la salle x. et l'administration. Et l'information met autant de temps à passer. Cela fatigue beaucoup. J'ai travaillé dans un lycée à taille humaine mais j'ai visité en tant que formateur des lycées à taille inhumaine. Un lycée de 2000 élèves, c'est impossible. Comment voulez-vous qu'on travaille ? C'est l'anonymat. Tu ne peux pas connaître tes collègues. Quand il y a 150 profs ou plus, comment peut-on travailler ? On parle souvent de bricolage entre nous : 'Je ne sais pas planter un clou, mais qu'est-ce que je bricole au collège ?' ; « Je rêve d'un petit collège de 300 ou 400 élèves parce qu'il y a plus de 1800 élèves dans mon établissement, 15 ou 20 surveillants et c'est l'usine » ; « Des collègues en ont ras-le-bol du lycée. Ils ont envie d'un petit collège où ils ferment la porte à 17 heures ! »*

Excellence / réussite pour tous

Enfin, il nous faut encore évoquer un dernier point avant de clore cette partie sur l'effet établissement. Qu'en est-il de l'exercice du métier de CPE en lycée dit d'excellence ? On pourrait penser que les CPE, ici, précisément parce qu'ils ne seraient pas confrontés à un public en difficulté, ne rencontreraient point de difficultés majeures. Là où les élèves ne seraient pas en difficulté, les CPE ne le seraient point, eux aussi. En fait, rien n'est plus erroné que cette première représentation et il nous faut comprendre qu'il y a difficultés et que celles-ci revêtent une nature particulière essentiellement en raison de la logique de performance qui domine dans ce type d'établissement, des énormes pressions s'exerçant en cascade au travers desquelles elle s'exprime et des formes de déni qu'elle secrète et requiert tout à la fois. Dans un tel système, la scission entre l'élève et l'adolescent est poussée très loin, sinon jusqu'au bout. Seul l'élève compte, est reconnu ou plutôt

seul l'élève qui fait preuve de performance, obtient de bons résultats scolaires et, au-delà, vise l'excellence, mérite considération. Le jeune, l'adolescent, et a fortiori l'adolescent en crise n'ont ici aucune place qui puisse être simplement identifiée. Les devoirs surveillés sont au cœur de l'organisation du travail et tous les personnels de l'établissement, CPE compris, sont alors enrôlés au seul service de la performance scolaire. Pour le coup, l'assignation, pour le CPE, à une place de surveillant général et de préparateur du bac est ici peut-être plus encore renforcée qu'ailleurs. On comprend enfin que les rapports sociaux, et tout particulièrement ceux qui mettent aux prises CPE et chef d'établissement puissent être très conflictuels. Parce que le CPE peut refuser d'être assigné à cette place de surveillant des devoirs surveillés. Ou tout simplement parce que le CPE qui se maintient dans une position d'écoute de ces adolescents, qui tente de faire remonter leurs problèmes et de contribuer à créer les conditions de leur « épanouissement personnel » prend alors la place de celui qui parle (de) ce qui doit être tu, qui évoque le dénié. Il s'expose pour le coup à une mise en accusation violente de la part de l'ensemble des acteurs qui participent de ce système-performance, qui sont dans le non vouloir savoir de ce qui ne s'y coule pas. Tout se passe finalement comme si celui qui fait état des problèmes jusqu'alors déniés - par exemple, d'un taux important d'absentéisme - en était responsable. Il n'est pas rare alors qu'on leur signifie : *C'est la faute à la Vie scolaire. Arrêts-maladies, plaintes pour harcèlement moral et demande de mutation pour un autre établissement constituent alors autant d'indicateurs d'un mal être au travail, d'un malaise dans l'éducation : « Ce n'est pas une bonne expérience jusqu'à présent ! C'est un lycée très élitiste, avec une forte pression du chef d'établissement sur les résultats scolaires. Il demande des surveillants généraux plutôt que des CPE et ne supporte pas qu'on soit à l'écoute des élèves. On a une grosse pression pour les devoirs surveillés. On doit être loyal envers lui, faire ce qu'il veut, quand il veut, comme il veut. Il a aussi des prépas et leur réussite est son gros souci. Il y a eu une réunion avec les profs en début d'année avec eux pour parler de leur mal être et la réponse, c'est : « La Vie scolaire ne fait pas son boulot... » La Vie scolaire est très malmenée. Il y a un problème de santé morale. Pas de problèmes comme j'ai pu en trouver en collège difficile avec des vols de portables dans les couloirs, cela est annexe, mais une grosse pression morale parce qu'ils ont des DS toutes les semaines, samedi inclus. Cette mentalité-là est très élitiste. Il y a des classes de niveaux. J'ai conseillé à des élèves d'aller s'inscrire dans un autre établissement. Visiblement ce lycée ne leur convenait pas. Ils ne s'épanouissaient pas. L'absentéisme est encore plus important que là où j'étais au collège avant ! »*

Les logiques ici décrites seraient en fait présentes dans la plupart des lycées d'enseignement général et technologique sous une forme cependant moins paroxystique. L'observation de ce qui se passe dans un établissement dit d'excellence permettrait donc, grâce un effet loupe, de grossir ce qui serait à l'œuvre ailleurs : *« Je constate dans mon établissement depuis trois ou quatre ans la même logique mais à un degré moindre. Je suis en conflit avec le chef d'établissement mais j'arrive quand même à parler avec lui... Ce n'est pas la même proportion que ce que tu nous décris là mais il faut se battre constamment pour que la Vie scolaire ne reste pas à la marge de l'enseignement. C'est comme si nos élèves n'avaient pas parfois des difficultés personnelles et besoin de rencontrer un adulte, de discuter pour essayer d'avancer. La logique que tu as expliquée avec un certain paroxysme, on la retrouve dans la plupart des lycées d'enseignement général et technologique. »*

Ceci est particulièrement vrai pour les devoirs surveillés dont la présence tendrait à se généraliser dans les établissements scolaires sans qu'on interroge vraiment leur finalité pédagogique. Ou encore pour le bac blanc qui devient une institution presque aussi importante que le bac. En témoigne le fait que certains élèves, désormais, n'iraient plus en cours afin de pouvoir le réviser et ainsi obtenir de bons résultats. Ou encore l'ambiance de catastrophe qui régnerait en salle des professeurs en cas de mauvais résultats : *« Le devoir surveillé, c'est la grande mode depuis trois, quatre ans. Tous les bahuts ont des DS... Ca va devenir une priorité, avec la pression. Personne ne se pose la question de savoir si du point de vue pédagogique, c'est intéressant. Sur mon bahut, ceux qui étaient très bons restent très bons ; ceux qui sont plus en difficulté, s'enfoncent dans les difficultés. Il y a le Bac blanc, institué presque comme un Bac normal dans l'esprit de l'élève. Des gamins ne viennent pas en cours pour réviser le Bac blanc. On tourne à l'envers. L'année dernière, les résultats étaient mauvais. Ils n'ont pas bachoté comme ils auraient dû le faire jusqu'aux épreuves. Ce fut la catastrophe en salle des profs. C'est effarant ! La logique qui est en place dans la plupart des bahuts, c'est la performance à tout prix ! Le résultat ! Ce n'est pas en ne s'occupant que de la performance que les élèves vont être beaucoup plus performants à tous les niveaux, pas seulement pour les connaissances ! »*

Dans ces établissements, la dynamique de la vie scolaire ne vient plus en complémentarité de l'enseignement mais se retrouve de plus en plus à sa marge. Rien, par exemple, n'est plus difficile que de trouver quelques heures afin d'organiser une formation de délégués ou la construction d'un projet car le CPE éprouve

quelques scrupules à pousser les élèves à manquer tel ou tel cours. Le sentiment de les pénaliser en procédant ainsi est parfois très fort. Mais ce sentiment de culpabilité, en même temps, est fortement contrebalancé par un autre sentiment, celui d'un énorme gâchis car pour le CPE, nous l'avons déjà souligné dans le premier chapitre, un élève peut être tout à la fois bon, brillant, performant quant aux résultats aux examens et épanoui, responsable et citoyen.

Dans la mesure où les problèmes des élèves sont déniés, le travail du CPE ne peut être que nié dans sa spécificité, dans ce qu'il peut concrètement apporter, notamment en termes de médiation. Serait ici mobilisé un imaginaire d'une école de la République qui resterait toujours bien assise sur ses valeurs et on n'éprouverait alors nul besoin d'avoir recours au CPE puisque, dans une telle situation, tous les acteurs auraient parfaitement intériorisé leur rôle et le joueraient parfaitement bien : *« Le fondement du travail du CPE, c'est tout un travail de médiation par rapport à des gamins sans aller jusqu'à viser leur épanouissement absolu. Par rapport à des clashes entre les profs, à des aménagements d'emploi du temps... Le travail de la Vie scolaire n'est pas compris et on est ici dans un certain état d'esprit. C'est encore l'école de la République, avec ses valeurs sûres. Les profs n'ont pas à faire preuve de la manière dont ils enseignent, ils sont là pour enseigner, et les élèves pour écouter. »*

La visée d'un tel système n'est point le développement de la personnalité mais l'obtention d'une performance, d'un résultat, d'une note élevée. Nous avons déjà pointé cette nouvelle tendance dans notre premier chapitre, celui qui s'y inscrit doit se comporter à la manière d'un consommateur averti²⁹, privilégiant tel cours pour son haut coefficient, ignorant tel autre pour son bas coefficient.

Enfin, à l'intérieur même d'un établissement fortement marqué par cette culture de la performance, le CPE peut occuper des places différentes ; il peut être chargé de la surveillance des devoirs, se contenter d'exercer cette tâche qu'on lui aura imposée mais il peut aussi être chargé de l'accompagnement des élèves. Dans tous les cas, il semble qu'il leur sera difficile de construire leur place dans une telle culture dans la mesure où leurs valeurs et leurs façons d'être au monde souvent s'y opposent : *« Quelle est la place du CPE dans la culture de la performance et du résultat ? Est-ce que ça va être la surveillance des devoirs ou un accompagnement ? On veut la réussite des élèves mais je crois qu'on va avoir du mal à trouver une place dans cette culture-là. »*

Certes, ce n'est sans doute pas le lieu ici de prendre tout le temps qu'il faudrait afin d'opérer des distinctions subtiles entre les différentes façons d'appréhender la performance. Contentons nous seulement de souligner qu'il est des façons, à y bien réfléchir, qui permettent d'intégrer le travail éducatif des CPE (apprentissage de l'argumentation ou de la prise de parole en public) dans le processus de sa construction : *« Comment on obtient une performance ? Est-ce que ce n'est pas avec un travail d'accompagnement ? Pour prendre une image, dans un match de foot, qui marque le but ? C'est une équipe ou un bonhomme ? Le fait d'apprendre à des gamins à avoir des arguments, à prendre la parole en public... est-ce que ça ne participe pas aux performances ? »*

Dans notre chapitre relatif à l'approche éducative, nous avons déjà évoqué le témoignage de l'un des participants à notre démarche qui exerce son métier dans un établissement marqué par une culture bien différente, aux antipodes en fait de celle qui privilégie la performance à tout prix et la formation d'une élite puisque son principal indicateur de réussite est de garder le plus longtemps possible le plus grand nombre d'élèves. Dans ce dernier cas, l'organisation du travail et le mode de coopération instauré entre les différents acteurs de la communauté éducative sont en fait pensés afin de lutter contre les processus d'exclusion scolaires. Ce participant reconnaît cependant que les pratiques actuelles ont tendance à s'éloigner de ce modèle, à perdre toujours plus de terrain au profit de la culture du résultat : *« Je suis au lycée Z depuis 12 ans. Deux anciens CPE depuis sont devenus chefs d'établissement, professeurs à l'IUFM. Il a eu une identité particulière avec une population très hétérogène socialement, culturellement. En fait, c'est un projet qui s'est construit avec la Vie scolaire afin d'amener les élèves le plus loin possible. On a représenté un modèle. C'était un climat où il faisait bon vivre pour les enseignants, les CPE et les élèves. On pouvait réfléchir à des projets convenables. Ça reste toujours mon idéal avec la population nouvelle même si aujourd'hui on ressent plus fortement la culture de résultat... »*

²⁹ Sur le consumérisme scolaire, se reporter à Ballion Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982 ou encore à Hirschhorn Monique, *Consumérisme scolaire et démocratie*, in Boudon Raymond, Bulle Nathalie, Cherkaoui Mohamed, *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, p.81-98.

3.2. A cheval sur deux établissements

Certains CPE partagent leurs temps de travail entre deux établissements, et notamment entre collège et lycée. Ceux-là éprouvent du plaisir à pouvoir se confronter à deux publics différents et à devoir travailler en équipe mais jugent leur situation de travail particulièrement inconfortable car elle les conduit le plus souvent à traiter les questions en différé. En leur absence, des problèmes surgissent, qu'ils vont devoir traiter dans les deux établissements - mais plus souvent dans le collège - dans l'après coup. Une telle situation de travail contrarie par ailleurs leur volonté de construire des projets et de pouvoir les mener jusqu'à leur terme. Elle les expose enfin à des choix difficiles notamment lorsque des conseils de classe se tiennent au même moment. On comprend dans ces conditions qu'ils n'aient guère le sentiment de pouvoir maîtriser leur situation professionnelle. On ne peut ici passer sous silence la qualité de la relation nouée avec le CPE qui occupe le second demi-poste. Conflictuelle ou sereine et efficace, elle est, dans tous les cas, décisive en ce qu'elle conditionne la qualité du travail fourni : *« C'est inconfortable de devoir souvent traiter les questions en différé, dans l'urgence, notamment dans le collège. Les choses se passent au collège quand je suis au lycée, et au lycée quand je suis au collège. Des choses m'échappent. On ne peut pas tout maîtriser tout le temps. C'est difficile de mener des projets de bout en bout quand on est ici et ailleurs. Ça a un côté assez frustrant mais c'est agréable d'avoir les deux publics, les lycéens et les collégiens. C'est un avantage. Un des intérêts, c'est de travailler en équipe puisque j'ai un demi-poste dans chaque établissement. Ça se passe bien ou dans le conflit, la négociation, les tensions. J'ai le cas de figure de situations conflictuelles et celui de la collaboration sereine, efficace et satisfaisante. Il y a une certaine continuité dans l'appréciation des parcours des élèves qui sont collégiens et que l'on va retrouver. Je suis dans un lycée qui est le lycée de secteur des collégiens que je connais. Il y a quand même une liaison avec ces élèves que j'ai identifiés, repérés. La première année d'exercice a été assez difficile parce qu'on a beaucoup d'élèves : 1200 d'un côté, 800 de l'autre et pour les enseignants, 120 et 60. C'est un peu contraignant d'avoir une vision cohérente de tous les interlocuteurs. Au bout de deux ans, c'est mieux. On perd beaucoup de temps à construire son réseau, à identifier les uns et les autres, les acteurs, les relations, les jeux de pouvoirs, les révolutions de palais, enfin toutes ces choses-là qui font qu'une organisation fonctionne ou ne fonctionne pas. C'est frustrant parce qu'il n'y a pas toujours de la concertation. Les conseils de classes se chevauchent d'un établissement à l'autre. On ne peut pas assister à tous ! On est d'un côté ou de l'autre, pas forcément là où il faut. Ce n'est quand même pas l'idéal ! »*

Cette situation de travail est parfois plus inconfortable encore. C'est le cas notamment lorsque le CPE n'est même plus identifié en tant que tel, en tout cas pas en tant que titulaire. Il n'est destinataire d'aucun dossier. Là, le sentiment d'impuissance laisse sa place à celui, sans doute beaucoup plus négatif de ne pas exister aux yeux des autres. Un sentiment vécu plus intensément encore lorsque son dernier lieu d'exercice était un collège bruyant et vivant. Là, le CPE se vit au mieux comme spectateur, jamais en tout cas comme acteur. A défaut de pouvoir faire, il lui faut faire de la présence. Et il lui faut alors beaucoup de temps pour parvenir à vivre sans trop souffrir cette situation qui lui est imposée, trouvant finalement dans le recul qu'elle permet un avantage : *« Ce n'est pas l'idéal, je suis dans deux collèges dont un en ZEP, dur et l'autre non. Le lundi et le vendredi dans un endroit, le mardi et le jeudi dans l'autre. Ça fait une dizaine d'année que je fais ça. Cette année, je suis en CPA. Je ne fais rien, je ne suis destinataire d'aucun dossier et ne suis pas identifié comme tel. Dans le meilleur des cas, je passe pour un stagiaire. Au départ, ça m'a énormément troublé parce que je sortais d'un collège ZEP assez bruyant. Ça m'a créé un très grand vide. Quand j'ai reçu la lettre du Céreq, j'étais content que quelqu'un m'écrive, sache que j'existe ! Je fais un peu de présence parce que je ne peux techniquement rien faire. Les choses se passent sans moi. J'ai appris à bien le vivre, ce qui n'a pas été le cas au début. Il faut du temps pour trouver sa place. Je peux passer des journées sans que le téléphone ne sonne. Ce n'est pas une identité facile mais ça permet de prendre un peu du recul. Finalement, je suis là à titre d'observateur dans les deux établissements. »*

Il faut préciser que ces situations de travail ne sont pas courantes, en tout cas dans l'académie Aix-Marseille mais qu'elles risquent, à terme, selon les syndicats, de devenir toujours plus nombreuses, voire de se généraliser : *« On a trois collègues à cheval sur deux établissements, dans notre académie. A Aix-Marseille, on a quand même des interlocuteurs qui prennent en compte certaines de nos revendications mais ça va se généraliser... Ce sont des personnels en poste sur l'année à qui l'on demande d'exercer très souvent sur deux, voire trois établissements maintenant. »*

3.3. Parcours et établissement

L'objectif d'accéder au lycée

De nombreux CPE, semble-t-il, au bout d'un certain nombre d'années passées dans un collège, désirent en partir afin de renouveler leur expérience, de découvrir d'autres terrains d'investissement professionnel. Ils demandent, ce faisant, leur mutation généralement dans un lycée, parfois mais plus rarement dans un autre collège, seulement en fait si ce dernier présente une particularité. Mais l'attente bien souvent se prolonge pendant deux, trois, dix ans, voire plus et le quotidien, pour le coup, devient toujours plus pénible et la frustration toujours plus vive : *« J'ai été formateur pendant trois ans à l'IUFM, j'ai vu passer des fournées de stagiaires et je crois que la grande frustration vient des CPE en collège. Au bout d'un moment, ils ont envie de voir autre chose, et ailleurs. Pas forcément dans un autre collège pour recommencer la même histoire, sauf si ce collège a une particularité, dans la façon de travailler ou la géographie. Mais quand pendant deux, trois ou dix ans, on demande sa mutation pour aller en lycée et qu'on ne l'obtient jamais, le quotidien devient plus que pénible, finit par user. Et cela ne risque pas de s'améliorer parce que, outre les moyens qui manquent, les CPE en lycée n'ont pas envie d'en partir car ils sont bien ou, en tout cas, beaucoup moins mal que ceux en collège. Cela ne laisse aucune place au turnover. La frustration grandit... »*

A cela, il y a des raisons et tout particulièrement l'existence d'un faible turnover car les CPE, qui sont en lycée, ne désirent pas en partir. Ceux là sont prêts à y inscrire leur activité professionnelle jusqu'à leur départ en retraite en raison de la qualité des conditions de travail, des possibilités de coopération avec d'autres professionnels partageant valeurs et objectifs semblables, de la nature du public accueilli (les élèves les plus en difficulté n'en font plus partie), du rythme lui-même de l'activité en ce qu'il échappe à l'urgence et permet respiration et retour réflexif sur sa pratique, bref en raison de la chance de pouvoir préserver leur santé mentale. Pour eux, une telle perspective est préférable à celle de l'intégration dans l'équipe de la Direction, à celle notamment de devenir chef d'établissement car ils n'ont nulle envie de leurs horaires chargés, de leurs responsabilités écrasantes et de toutes les contraintes qui pèsent sur eux ; car ils n'ont nulle envie, de surcroît, de sacrifier leur vie sociale et familiale sur cet autel-là : *« Aujourd'hui, je signe un bail à vie ! Je fais CPE en lycée jusqu'à la fin de ma carrière. Là, la santé mentale n'est pas mise en cause. C'est un quotidien où on a le temps de trouver des respirations, de réfléchir, de poser les problèmes, de trouver des solutions sans que ce soit l'urgence tout le temps. C'est un quotidien où on a la chance de travailler avec des collègues qui partagent les mêmes valeurs et objectifs. On fait un boulot génial. On a l'infirmière à plein temps, l'assistante sociale plus souvent qu'en collège, et si on a un chef d'établissement avec qui cela se passe bien... L'écroulement des élèves a eu lieu alors que dans le collège, il y a pendant quatre ans ceux qui cristallisent le plus toutes les difficultés, à part la seconde qui est un nouvel écrémage pédagogique, ou plutôt un broyage ! Et je ne pense plus une seconde à faire chef d'établissement parce que je ne suis pas maso non plus. Je ne ferais plus de 35 heures, j'aurais d'autres responsabilités, je rencontrerais des problèmes très difficiles, serait corvéable et malléable à souhait, je ne pourrais faire grève alors que j'adore faire grève... et la vie familiale, aussi, en pâtirait ! »*

Pour ceux des CPE qui exercent en collège et ne peuvent obtenir leur mutation pour le lycée, il ne reste alors souvent qu'une possibilité, celle d'intégrer la Direction de l'établissement qui, pour le coup, dans ce cas, relève d'un choix par défaut : *« C'est quoi la porte de sortie ? Pour un certain nombre, c'est de passer à des fonctions de direction. Mais cela devrait être plus une vocation qu'une échappatoire. Des chefs d'établissement sont arrivés là parce qu'ils en avaient assez, parce qu'il y avait des places, parce que les critères de recrutement ne sont pas non plus d'une grande netteté, ou rigueur. Quand on vient d'avoir le concours, il vaut mieux passer par le collège d'abord parce qu'on a plein d'énergie et de projets, parce qu'on a envie de voir les élèves, d'aller à leur rencontre mais les années passent et il n'y a aucune possibilité de faire autre chose... »*

Le choix de rester en collège

En fait, il nous faut ici garder à l'esprit ce que nous avons signalé, plus haut, à propos des types d'établissements scolaires et donc ne pas s'en tenir à une simple distinction collège/lycée. Il y a loin en effet entre le collège dit sensible et le collège ordinaire. C'est surtout dans les collèges dits sensibles, où l'enjeu est la survie elle-même, que l'on ne saurait exercer trop longtemps. Là, les défenses elles-mêmes mises en alerte afin de tenir vaillamment que vaillent s'avèreraient, au-delà d'un certain temps, inefficaces, ne permettraient

plus de contenir, d'occulter la souffrance, même si, cela aussi a déjà été souligné, tout n'est point négatif en ces lieux : « *J'ai commencé dans un collège où il fallait survivre. J'étais maître-auxiliaire et, très vite, je suis allée au Rectorat en disant : « Collège, je veux, et je veux bien aller faire 50 ou 60 kilomètres mais j'aimerais bien faire autre chose que de la survie ». Je ne l'ai pas fait longtemps, parce que même si on se met une carapace, même si on essaie de se blinder, on y laisse des plumes !* »

Dans les autres collèges, la situation est tout autre. C'est pourquoi certains n'éprouvent aucune frustration à exercer dans un tel cadre et n'ont nulle envie d'en sortir. Loin de vivre cet investissement professionnel sur le mode de la contrainte, ils l'ont choisi, en premier lieu, semble-t-il, pour la richesse de la relation à l'autre, et notamment des contacts avec les jeunes. Ceux-là n'ont pas le sentiment de routiniser leur pratique professionnelle, de *s'encroûter*, pour reprendre leur propre terme, car le collège, pour eux, constitue un univers de travail qui change sans cesse et fortement d'une année sur l'autre. Nul besoin donc, selon eux, de démultiplier les expériences professionnelles dans des établissements différents pour renouveler leur pratique professionnelle : « *Je me sens très bien en collège. Pour moi, ce n'est pas du tout un objectif de devenir CPE au lycée. J'ai démarré par le lycée mais je n'ai pas une grande expérience. Je n'ai pas spécialement envie de quitter le collège. J'aime bien le contact qu'on a avec les petits, les 6èmes. Il y a quelque chose là du domaine de l'affectif qui entre en jeu et qui me plaît beaucoup. Ce n'est pas la population qui pose problème. Moi, je me sens à l'aise et je pense que je serais à l'aise aussi avec la population des lycées. Je suis à l'aise avec les jeunes, c'est pour cela que je suis toujours CPE... C'est ma douzième année dans le même collège et une question revient toujours : « Tu n'en as pas marre de t'encroûter ? » Je réponds que j'ai, chaque année, des élèves différents, des enseignants qui tournent, des parents d'élèves qui changent et je n'ai pas l'impression de m'encroûter. Et l'élève de 6^{ème}, quand il est en 4^{ème}, il a changé aussi. J'évolue avec eux et je travaille en fonction de leur personnalité. Je ne suis pas certaine qu'il faille avoir connu cinquante établissements pour mieux travailler. On peut très bien faire le travail en restant dans un bahut, à partir du moment où on n'est pas lassé.* »

4. LA DÉMARCHE D'ENTRETIEN

Voici une démarche qui se situe au cœur du métier. Les CPE ont tendance à la privilégier et on sent, jusque dans leur façon d'en parler, jusque dans le ton qu'ils vont alors employer pour l'évoquer et la décrire, qu'ils en retirent beaucoup de plaisir parce que, plus que tout autre démarche peut-être, elle leur offrirait l'opportunité de poser des actes pleinement éducatifs. Pour le dire autrement, ils ont là le sentiment d'être au plus près de ce qu'ils cherchaient en devenant CPE. On verra, au fil du texte, que cette démarche est une mais aussi multiple car sa dynamique dépend étroitement de l'acteur qui l'initie (enseignant, élève, CPE) et de l'objectif qui y est poursuivi (explicitation du sens de la sanction ou de la punition, évitement de cette sanction ou punition, ouverture d'un espace de parole, re-motivation, aide à l'orientation...) et on sera conduit à préciser tout à la fois sa portée et ses limites. Mais cette démarche est aussi au cœur des enjeux les plus brûlants de ce métier. Car contrairement aux CPE qui la jugent prioritaire, voire consubstantielle à l'exercice de leur métier, certains chefs d'établissement et peut-être aussi 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. Enfin, qu'une telle activité se déroule dans l'invisibilité du bureau du CPE et ne puisse pas donner lieu à une évaluation qui puisse en objectiver sous une forme quantitative les résultats renforce sinon prouve aux yeux de certains sa disqualification.

4.1. Au cœur du métier et des enjeux éducatifs

Au cœur du métier

Pour les CPE, l'entretien conduit dans le cadre de leur bureau représente, pour reprendre une des expressions utilisées lors des séances de verbalisation, un des *piliers* de leur métier ; un temps incontournable de ce dernier, qui lui serait en quelque sorte consubstantiel. Un temps cependant dont beaucoup ont du mal à évaluer la durée, peut-être parce cette dernière fait l'objet de variation importante d'une journée sur l'autre.

Ce qui est sûr, c'est que la disparition complète de ce temps signerait la mort de leur métier ; de ce qui, en tout cas, en constitue la spécificité, la richesse, l'originalité, et aussi l'intérêt. Sans doute parce que sa mise en œuvre permet aux CPE d'exprimer tout à la fois leur style personnel, leur façon toute singulière de faire vivre le métier et leur identité collective. Ce moment passé avec l'élève dans l'espace de leur bureau est pour eux un moment vraiment privilégié, notamment parce qu'il permet d'être en relation avec ce dernier hors de ses groupes d'appartenance. En relation et dans un échange sans doute plus formel que tous ceux qu'ils peuvent avoir ailleurs dans la quotidienneté de leur pratique. C'est, semble-t-il, dans ces moments de face à face avec l'élève, où rien encore ne semble vraiment acquis que le CPE se sent le plus en accord avec le métier qu'il a choisi, c'est à dire dans l'éducatif. Nul autre exercice peut-être ne procure plus de plaisir que celui qui consiste à permettre à un élève d'accéder à la compréhension et l'acceptation des règles et, au-delà, des principes moraux. C'est donc à l'aune de la possibilité d'en conduire - et dans des conditions temporelles satisfaisantes - qu'ils évaluent leur travail. C'est la raison pour laquelle ils regrettent d'en conduire moins souvent et/ou trop souvent dans l'urgence. Aujourd'hui, il faut reconnaître que certaines situations de travail, déjà, ne permettent guère la conduite d'entretiens. C'est le cas pour ceux des CPE qui sont sur deux établissements : *« L'entretien caractérise bien notre métier. On ne serait plus dans notre métier si on ne faisait plus d'entretiens » ; « C'est très certainement le moment le plus intéressant de notre métier » ; « On en fait de moins en moins, pas suffisamment et en tout cas trop souvent dans l'urgence. Or, c'est quand même un des piliers du métier. Si on n'avait plus d'élèves dans le bureau, la porte fermée, qu'est-ce qu'on ferait ? Parfois je me dis que je n'ai pas vu les élèves que je devais voir ou alors trop vite. Tu fermes ta porte et tu n'es pas contente » ; « Le sujet de l'entretien est à la fois fédérateur et susceptible de révéler la divergence de nos pratiques. Suivant les publics, notre humeur du jour, c'est peut être très différent » ; « Dans une journée, 4 ou 5 fois... » ; « La question du temps passé en entretien ? Je suis incapable de répondre à ça. Ça peut être une journée entière ou alors rien... » ; « Les règles, c'est une chose, la morale, c'en est une autre. Le professeur nous passe le bébé parce que ça le gêne de développer tout ça. Moi, je me régale dans cet exercice qui consiste à permettre à un gamin d'accéder de lui-même à des règles morales, au sens du bien et du mal. Souvent, ils sont en dehors des limites, dans l'énervement. Ceux qui nous arrivent sont ceux pour lesquels le professeur n'a pas pu intervenir, n'a pas réussi ou a jugé plus opportun de nous les envoyer. Ce n'est pas faire de la morale. C'est de l'éducation » ; « Ça permet d'extraire l'élève du groupe » ; « A mi-temps sur deux établissements, on oublie l'entretien parce qu'on n'a pas le temps de solliciter des élèves, parce qu'on n'est pas identifié par eux. »*

Bien sûr, il faut garder présent à l'esprit que l'élève, durant le temps de l'entretien, ne sera pas en classe, ne pourra pas assister au cours, risquera de prendre du retard eu égard au programme. Pour certains, cette mise en concurrence des deux activités fait souci, pour d'autres non ou beaucoup moins. Il semble que les CPE, ici, se positionnent en fonction de la situation concrète mais aussi de leur propre personnalité. Dans tous les cas, il leur faut arbitrer entre des exigences contradictoires, décider ce qui est essentiel et ce qui l'est moins et, parfois, mettre en place quelques procédures d'accompagnement. On évitera de répéter trop souvent l'entretien avec un même élève ; on ne conduira pas l'entretien si, à ce moment-là, l'élève a un contrôle ; on pourra, si besoin est, faire une photocopie du cours auquel l'élève n'aura pas assisté : *« On ne peut pas non plus les sortir de classe sans arrêt. On ne veut gêner ni les collègues, ni les gamins en les mettant en retard » ; « Si ce n'est pas une brouille, ça ne me gêne pas parce que sinon on ne les voit jamais. Je ne me pose pas la question sauf s'il y a contrôle. A la limite, je lui fais une photocopie du cours qu'il a loupé... » ; « C'est un moment tellement privilégié que ça vaut le coup de l'extraire de la classe. Il aura toujours le temps de rattraper son boulot. »*

Au cœur des enjeux éducatifs

L'entretien bien sûr n'échappe pas aux trois temps que nous évoquerons plus loin, dans notre dernier chapitre : temps de l'assignation, temps du refus et temps de la construction. Il semblerait que l'histoire du métier répète l'histoire individuelle, que le troisième temps soit aujourd'hui un peu plus présent qu'auparavant. Le rôle de l'entretien serait aujourd'hui mieux identifié, mieux reconnu dans sa dimension éducative par les enseignants. En témoignerait le fait que les CPE seraient de plus en plus interpellés par leurs collègues enseignants afin de conduire un entretien auprès d'un élève chez qui un problème particulier aurait été pré-repéré. Rien cependant n'est ici linéaire. Tout peut être mis en cause par un chef d'établissement pour qui une telle activité, loin d'être prioritaire, présenterait le fâcheux inconvénient de se substituer à d'autres activités plus stratégiques, comme, par exemple, la gestion de la discipline. Pour ce dernier, toute conduite d'entretien dans un bureau fermé serait finalement synonyme de perte de temps :

« Avec le temps, on arrive à l'imposer un petit peu. Moi, je trouve que ça va mieux » ; « Globalement, chez les collègues enseignants, l'entretien que l'on mène avec les élèves est bien plus reconnu qu'il y a quinze ou vingt ans. Ça fait treize ans que je suis CPE et j'entends davantage les enseignants dire : « Cet élève a besoin de s'entretenir avec toi parce qu'il n'y voit pas clair, parce que ceci, parce que cela... » ; « C'est reconnu quand même. Combien de fois on entend les collègues nous dire : « Je voudrais que tu vois cet élève parce qu'il y a ça... » Maintenant, on a parfois avec les chefs d'établissement un gros problème. Les collègues disent qu'ils leur reprochent de passer trop de temps pour les entretiens parce que, pendant ce temps là, ils ne seraient pas en train de faire le flic... »

Ce qui est prioritaire pour l'un ne l'est pas pour l'autre, et réciproquement. Pour le chef d'établissement, priorité est souvent donnée à un fonctionnement de l'établissement qui assure la paix sociale. Dans cette perspective, un reproche incessant est adressé aux CPE, celui de ne pas être là où on leur demande d'être, de ne pas être suffisamment « sur le terrain », pour reprendre l'expression consacrée dans ce contexte discursif, autrement dit de ne pas être suffisamment dans ces lieux que sont les couloirs, le portail ou encore la cantine. Là, leur présence se fait visible et elle a aussi pour effet des résultats concrets, constatables, voire chiffrables. Parmi mille autres observations, on constatera, par exemple, que les élèves à la cantine, lorsque le CPE est physiquement présent, *se jetteraient moins de pain à la figure*. A certains égards, les CPE, s'ils veulent être considérés, sont poussés à donner une certaine visibilité à leur activité ; la sanction elle-même a ce mérite là, d'y participer : *« Les chefs d'établissement ont, eux aussi, leurs soucis. Il faut faire tourner la machine, faire en sorte qu'il n'y ait pas de bagarre, que tout fonctionne... Ils réclament alors des CPE dans les couloirs, au portail, à la cantine. Et le discours selon lequel on passerait trop de temps avec les élèves, porte fermée en entretien, au lieu d'être sur le terrain, se développe... On le voit, quand on fait des CAPA sur les contestations de notes, l'essentiel des reproches faits par les chefs d'établissement sont ceux-là : 'Ils ne sont pas sur le terrain, ils ne sont pas là où on leur demande d'être' Ceux qui siègent disent : 'oui, l'entretien, c'est bien mais il n'empêche que...' Et ils enchaînent : 'A la cantine, quand le CPE est là, les élèves se jettent moins de pain' Voilà leur argumentation ! Ils ne voient pas à long terme. Le fait qu'il y ait une sanction le rend plus visible. C'est peut-être pour ça que des collègues demandent une sanction ou te reprochent de ne pas en donner. »*

Dans cette perspective, le visible seulement fait figure de concret. On comprend que l'entretien, précisément parce qu'il se déroule porté fermé et repose sur un échange de parole, puisse faire l'objet d'une certaine déconsidération : *« Il y a aussi une perception de l'entretien comme un temps où rien ne se fait. L'entretien, c'est invisible, c'est de la parole. Donc, ce n'est pas concret ! »*

L'évitement de la sanction requiert que l'on engage un travail avec un enseignant qui en a fait la demande. Le fait de signifier à ce dernier que la décision de cette sanction lui reviendrait car l'élève aurait commis l'acte répréhensible dans sa classe et ses heures de classe le pousse souvent y renoncer, le dissuade en fait de persévérer dans cette direction. Parce qu'il a alors l'occasion de revenir de manière plus réfléchie sur un acte qui avait suscité en lui une réaction plutôt passionnelle. Un acte qui peut-être lui paraît toujours répréhensible mais qui, pour le coup, ne mérite pas que l'on rencontre les parents de celui qui l'a commis ou encore que l'on fasse parvenir une lettre écrite au chef d'établissement pour en faire état : *« Des profs viennent avec des demandes de sanction pour un incident qui s'est passé en cours. Très souvent, je leur dis que ça s'est passé dans leur classe et que c'est à eux de prendre la sanction, de la réfléchir. Quelquefois, il renonce à la sanction. On peut travailler pour qu'ils finissent par dire que ce n'est pas forcément nécessaire » ; « Quand tu leur dis qu'ils doivent rencontrer les parents, ça les fait vite renoncer. S'ils veulent une sanction pour quelque chose de grave, il faut un écrit adressé au chef d'établissement. Ça permet souvent de réfléchir. Quand on agit dans l'urgence, on fait parfois des bêtises. »*

4.2. Les différents types d'entretien

Selon l'initiateur

Sans doute faut-il, en amont, distinguer entre différents types d'initiateurs. Le fait que ce soit l'enseignant, l'élève ou le CPE lui-même qui soit à l'origine de l'entretien n'est pas indifférent, marque profondément sa dynamique, imprime chaque fois un style particulier.

L'initiateur peut être l'enseignant. Dans ce cas, l'entretien n'a pas été préparé. L'élève se retrouve tout simplement dans le bureau après avoir fait l'objet d'une exclusion de cours. On comprend alors que les

échanges, ici, tournent souvent en priorité autour du traitement de la crise, visent à l'élaboration des tensions, au désamorçage du conflit : « *L'entretien avec l'élève dans notre bureau n'est pas voulu, préparé, anticipé... Il arrive parce qu'il a été exclu de quelque part. Ce n'est pas l'élève qu'on souhaite rencontrer. On est là pour construire quelque chose avec lui et pour désamorcer* » ; « *Ça dépend de l'état dans lequel l'élève arrive. Quand il est en crise, on lui demande d'abord de s'asseoir et de se calmer* »

L'initiateur peut être l'élève. Ce dernier décide de se rendre dans le bureau du CPE pour le rencontrer avec ou sans demande particulière, parfois en situation de crise parce qu'il ressent un fort malaise et souvent un fort sentiment d'injustice en lien avec certaines attitudes des enseignants et, plus largement, les phénomènes de violence institutionnelle. Chez les élèves, et surtout chez les plus jeunes d'entre eux, ce qui domine, c'est peut-être moins le sentiment d'avoir été puni à tort que celui de l'avoir été alors que d'autres qui auraient commis la même faute ne l'auraient pas été. Ce serait donc moins l'illégitimité de la punition que l'arbitraire qui l'accompagnerait qui susciterait ce sentiment d'injustice : « *L'élève arrive sans qu'on ait demandé quelque chose, en situation de crise ou avec une demande particulière. C'est lui qui fait la démarche* » ; « *Le sentiment d'injustice amène beaucoup les élèves dans notre bureau. Il y a la violence institutionnelle. C'est moins des situations d'urgence qu'un mal être, que le mauvais ressenti d'une situation. C'est très souvent l'attitude des enseignants* » ; « *C'est fréquent d'entendre chez les collégiens, jusqu'en troisième : « Pourquoi moi, j'ai eu une punition parce que j'ai fait ça alors que celui d'à côté l'a fait aussi et n'a rien eu ou pas assez ? » ; « Moi, j'ai eu un mot sur le carnet alors que celle d'à côté mangeait un snickers et n'a rien eu » ; « 'Tout le monde bavardait et c'est tombé uniquement sur moi'. »*

L'initiateur, enfin, peut être le CPE lui-même. Ce dernier peut bien sûr prendre l'initiative de convoquer un élève pour aborder avec lui un point particulier : « *Il y a le contexte qu'on a décidé parce qu'on veut rencontrer l'élève sur un point particulier.* » Les CPE, ici, souhaitent faire entendre aux élèves que les entretiens peuvent avoir d'autres buts que l'examen d'une transgression commise et une prise de sanction à leur encontre. Mais un tel souhait n'est pas toujours entendu parce que les élèves, dès lors qu'ils sont convoqués, se posent d'emblée la question de la nature de la faute qu'ils auraient pu bien commettre, sont conduits à déclarer d'abord en leur for intérieur puis à destination du CPE : « *Qu'est-ce que j'ai fait ?* » Pour l'élève, le mot *convocation* souvent rimerait avec *sanction*, ne pourrait avoir qu'une connotation négative car il signifierait qu'il aurait commis une faute. Il renforcerait l'asymétrie de la relation qu'il entretient avec le CPE, le fait qu'il ne soit pas à l'origine de l'initiative, qu'il ne maîtriserait pas dans cette situation grand chose. Certains CPE, dans cette perspective, considèrent que le mot fait la chose ou, pour le moins, participe de la chose. Aussi estiment-ils nécessaire, dans certains cas, de substituer le mot *rendez-vous* à *convocation*. Interpellé ainsi, l'élève serait replacé dans une position de sujet qui serait à même d'accepter ou de refuser cet entretien, ou pour le moins d'en négocier la plage horaire. Sans doute faut-il, ici, rappeler que ceux-là mêmes qui occupent une position défensive (« *Qu'est-ce que j'ai fait ?*») en cas de convocation n'hésitent pas, de temps à autre, à entrer dans le bureau du CPE sans y être formellement invité. D'autres CPE estiment que le mot *convocation* ne pose pas problème dans la mesure où il n'implique pas forcément un entretien finalisé par un souci de sanction : « *J'ai déjà changé, j'ai enlevé convocation sur les papiers que je fais parvenir aux élèves. J'ai mis rendez-vous... Quand ils arrivent en disant : « Qu'est-ce que j'ai fait ? », je dis : « rien, on a rendez-vous tous les deux. Je ne t'ai pas convoqué ». Rien que le mot, c'est déjà complètement différent* » ; « *Il n'y a pas que les sanctions. Parfois il y a autre chose. Heureusement d'ailleurs parce que ça serait terrible. On est obligé de les rassurer : « Je voulais simplement te voir » » ; « *Le mot convocation veut dire pour l'élève qu'il a fait une connerie. Souvent une convocation ne se fait même pas par l'intermédiaire d'un papier parce qu'on est dans l'urgence. On va le choper dans la cour...* » ; « *Ça a une connotation négative. On reproduit d'une année à l'autre beaucoup de cadres de pensée. Si on n'y prend pas garde, on est pré-formaté dans notre manière de penser. Rendez-vous, c'est agréable comme terme. Quand ils viennent, neuf fois sur dix, ils ont peur d'avoir fait une bêtise parce qu'ils ne maîtrisent pas la chose, parce que c'est nous qui les invitons à venir. Alors que la plupart d'entre eux rentrent volontiers dans notre bureau sans y être invités* » ; « *Convoquer, tu lui imposes ton jour ou ton heure. Un rendez-vous, il faut qu'il soit d'accord et qu'il veuille bien discuter. Très souvent, les conseillères d'orientation, les assistantes sociales ont des papiers avec rendez-vous. Et nous, on a convocation* » ; « *Mais convocation n'est pas forcément sanction. Ça ne me dérange pas de convoquer quelqu'un.* »*

A cet égard, une CPE a tenu à nous signaler, avec quelque amusement, que les élèves qui ne dépendaient pas d'elle se rendaient facilement dans son bureau alors qu'ils appréhendaient fortement le fait d'aller dans celui de sa collègue. Une telle attitude n'était pas suscitée par la personnalité de sa collègue mais par la fonction même de CPE puisque que l'inverse, aussi, était vrai : ceux qui dépendaient d'elle éprouvaient quelque peur à se rendre dans son bureau alors que les autres s'y rendaient volontiers. Comme s'il suffisait alors que

chacune convoque les élèves qui dépendent de l'autre : *« C'est très marrant de voir se comporter les élèves des niveaux dont on n'est pas chargé du suivi, par exemple troisième et cinquième. C'est ma collègue qui, cette année, les a en charge et moi, j'ai les quatrième et sixième. Les enfants de cinquième et troisième sont contents de venir chez moi et flippent d'aller chez elle et le contraire est vrai aussi. Ça n'a donc rien à voir avec elle ou moi. En fait, quand on est chargé du suivi du niveau concerné, il y a une représentation d'autorité. Je me suis rendue compte que si on veut « tromper l'ennemi », il faut qu'elle convoque les miens et moi les siens. »*

Selon l'objectif

Ces entretiens poursuivent des objectifs qui diffèrent selon les situations concrètes. *« On a des objectifs différents selon les personnes, les collègues mais en général il vaut mieux avancer à petits pas plutôt que d'avoir des ambitions démesurées »*

L'entretien peut avoir pour objectif de donner du sens à une punition qui doit être prise, et de faire en sorte qu'elle soit juste, mesurée, équitable. Pour le dire autrement, l'élève, à la fin de l'entretien, doit pouvoir sortir du bureau du CPE en considérant que cette punition, loin d'être injuste, est méritée. Mais elle doit aussi, à cette fin, être proportionnée à la faute commise. Pour cela, le CPE s'appuie parfois sur des grilles qui, dans certains établissements, ont été jointes au règlement intérieur.

Ces grilles permettent de définir les fautes commises et les sanctions qui leur correspondent. Mais le principe selon lequel la même faute entraîne la même peine n'est point évident dans la mesure où il fait totalement abstraction des contextes dans lesquels les actes sont posés. Une même faute selon qu'elle est commise pour la première fois par un élève ou commise pour la énième fois par un autre ne revêt pas en effet le même sens. Les CPE font preuve de souplesse dans l'utilisation de ce document. Lorsqu'ils le présentent, en début d'année, dans le cadre d'interventions auprès des sixièmes et des cinquièmes, ils ont le sentiment qu'il est plutôt bien accueilli, qu'il reçoit l'assentiment des élèves qui apprécient le fait que les règles soient ainsi données en toute transparence : *« A la même bêtise est affectée la même peine. Ce n'est pas facile parce qu'on ne peut à aucun moment relativiser. On est dans deux contextes différents si, pour le gamin, c'est la première fois ou la 57^{ème} fois » ; « Je ne me sens pas prisonnière parce que je l'utilise d'une façon assez souple pour que ça ne me gêne pas dans mon travail, dans la relation à l'élève et dans la prise de conscience de certains degrés » ; « Les élèves ne contestent pas ce document que je commente souvent en début d'année. Pour eux, c'est un avantage que les règles soient données. Les sanctions sont données par le chef d'établissement, les punitions par nous... L'essentiel, c'est de leur faire comprendre que la faute, une fois payée, c'est terminé. Je ne les croise dans les couloirs en leur rappelant ce qu'il s'est passé il y a trois semaines ! »*

Il est essentiel aussi de bien faire entendre à l'élève qui a fait l'objet d'une punition qu'il aura, une bonne fois pour toute, payé sa faute et qu'il ne lui sera plus rien, par la suite, reproché ; que l'incident, en quelque sorte, sera clos et qu'il lui faudra passer à autre chose : *« L'objectif, c'est, par exemple, que l'élève sorte en ayant compris peut-être que la punition n'était pas injuste » ; « il rentre les poings levés en disant qu'il a été victime d'injustice et il ressort en disant que nous avons eu raison, qu'il a fait une bêtise. Il a été écouté. Alors, même s'il ressort avec sa punition, il a compris » ; « Dans mon établissement, on a une grille de punitions et une grille de sanctions. Ça a été fait en conseil d'administration et intégré au règlement intérieur... Il a une fourchette parce que ça peut être requalifié. »*

L'entretien peut avoir pour objectif d'éviter la punition ou la sanction. Pour le CPE, cet entretien n'est point forcément finalisé par une sanction ou une punition. Son objectif, au contraire, serait, dans bien des cas, d'éviter une telle issue. Cet état d'esprit ne semble cependant guère partagé par les élèves qui s'attendent à être puni ou sanctionné. Il semble que certains enseignants participent de la construction d'une telle image du CPE notamment lorsqu'ils menacent l'élève récalcitrant de l'envoyer au « bureau du CPE » : *« Un entretien qui marche, c'est un entretien où, au final, il n'y a pas de sanction » ; « Tu ne peux pas parler que de punitions ou de sanctions. Je rappelle aux élèves qu'on n'est pas là que pour ça. Je leur dis souvent qu'on n'est pas là pour leur taper dessus. C'est une image aussi qui est véhiculée par les petits... Quand tu les convoques, c'est : 'Qu'est-ce que j'ai fait ?' Je lui dis : 'non, je souhaiterais te parler' Peut-être parce que les collègues disent aux élèves : 'Attention, je t'envoie chez le CPE !' Même si, il me semble, c'est moins le cas maintenant...»*

A cet égard, il n'est pas toujours aisé pour un CPE de ne pas satisfaire à une demande de sanction formulée à l'encontre d'un élève par tel ou tel collègue car ce dernier souvent se sent trahi et a tendance à protester : « Si au terme de l'entretien, je décide de ne pas mettre de sanction, à la sortie, j'ai une demande de sanction. On a beaucoup de mal à faire passer que le travail a été la discussion et que ça ne débouche pas sur une punition. La personne qui l'envoie a l'impression d'avoir été trahie » ; « Si tu ne punis pas, la personne n'est pas satisfaite » ; « Je leur réponds qu'il y a longtemps que j'ai arrêté de les pendre haut et court sur la place publique ! »

Dans d'autres cas, l'entretien n'a pas d'autre objectif que de donner un cadre afin que la parole soit possible. Des malentendus peuvent être alors levés, qui parasitaient la relation de l'élève avec un professeur ; un dialogue interrompu peut être renoué. Au-delà, ce cadre doit permettre à l'élève de parler de ce qui lui fait problème, et parfois de ce qui le fait souffrir de sorte, peut-être, de pouvoir ensuite passer le relais à d'autres partenaires susceptibles de lui apporter soutien psychologique et/ou aide matérielle concrète. Ces entretiens sont alors l'occasion pour le CPE d'être le témoin de situations dramatiques, complexes, douloureuses que personne, à l'intérieur de l'établissement scolaire, ne pouvait soupçonner. Parfois, c'est moins les mots en tant que tels que le ton ou les gestes qui les accompagnent ou encore la qualité de l'écoute dont le CPE est capable qui contribuent le plus à cet apaisement : « Ca peut permettre aussi de renouer le dialogue avec un prof ou un autre élève, de lever des malentendus, de faire comprendre que la communication est tellement compliquée qu'il peut y avoir des écueils ! » ; « c'est lui permettre de parler d'un problème très dur et pour lequel il aurait besoin d'une aide. Une élève était venue un jour. Elle avait l'air très préoccupée. De fil en aiguille, elle a fait état d'une situation familiale épouvantable que personne ne soupçonnait. Franchement il était temps qu'elle puisse avoir de l'aide de l'extérieur. Elle retenait ça depuis des années : l'histoire d'une mère gravement malade qui perdait son autonomie et d'un père qui ne pouvait plus assumer la maladie de sa femme. Elle était entre les deux, un peu l'otage d'une situation difficile » ; « Ca peut être aussi un cadre pour pouvoir discuter des choses... » ; « Parfois, ce ne sont pas que des mots. Suivant le sujet dont on va parler et l'état de l'élève, la gestuelle est aussi importante que la parole. Quand on lui met la main sur l'épaule et quand on ne la lui met pas, il y a une grande différence chez certains. On apprend aussi à parler au ton de la voix. J'ai souvent l'impression que l'élève ne vient pas tellement pour qu'on lui dise qu'il a raison mais pour qu'on l'écoute. Il nous demande qu'on le reconnaisse comme personne » ; « Souvent, ça permet un retour au calme, de désamorcer des choses difficiles » ; « Un retour des mots... »

Lorsque la parole est au rendez-vous, le CPE sait, par contre, que d'autres professionnels pourront prendre le relais afin d'apporter une aide concrète à l'élève. Il serait cependant contraint à faire preuve de patience car le traitement des situations difficiles requiert beaucoup de temps, en tout cas plus de temps qu'il n'en faudrait. Lorsque cet objectif est atteint, même quand le CPE a le sentiment de ne pas avoir été très performant, d'avoir raté quelque chose d'essentiel, a un sentiment d'inachevé, l'issue de l'entretien est en général plutôt positive en ce qu'elle permet d'instaurer un climat moins tendu, plus apaisé : « Parfois, on apprend aussi la patience dans ces situations. On n'a pas de prise immédiate mais un petit bout de l'histoire que quelqu'un va certainement récupérer, traiter mieux que nous. Je pense à l'assistante sociale. Mais ça ne va jamais être traité du jour au lendemain. Quand un gosse est en souffrance chez lui, la situation idéale serait que ça débouche sur un placement mais ça va prendre combien de temps ? Ça, on apprend à le gérer » ; « L'issue de ces entretiens, la plupart du temps, est positive parce qu'on donne la parole à l'élève ; on le laisse s'exprimer, certainement un peu plus que ce qu'il peut faire avec le prof parce qu'il y a la sonnerie marquant le changement ou la fin des cours. Aussi, on en retire des bénéfices, même quand on ne se trouve pas performante pour x raisons. L'entretien, ça permet de libérer les esprits et d'essayer de trouver une voie en mettant des mots sur une situation. »

Dans d'autres cas encore, l'objectif poursuivi est celui de la re-motivation scolaire ou d'une aide à l'orientation même si, après, le relais peut-être passé au Conseiller d'orientation psychologue : « On peut conduire un travail qui permette à l'élève de sortir de notre entretien avec une estime de soi un peu meilleure. Ca reste sur le registre de la construction de soi, de l'aide. Ce peut être une re-motivation scolaire par le biais d'une amélioration des résultats. Souvent, il faut les voir à nouveau afin de vérifier s'il y a eu une progression... Il faut donc demander non pas un mais plusieurs entretiens... » ; « Ça peut être aussi des questions sur l'orientation. On n'est pas spécialiste, on travaille avec les conseillers d'orientation... »

4.3. Quelques aspects concrets de la démarche d'entretien

La question des techniques

Les CPE ont-ils été formés à des techniques d'entretien qui favorisent la parole de l'autre, et leur propre écoute ? Sur ce dernier point, ils n'ont à vrai dire guère de souvenirs précis, se contentent de réponses plutôt vagues : « *Pendant la formation à l'IUFM, il y a toujours, il me semble, un module qui traite de l'entretien pour favoriser la parole et pour écouter* » ; « *On nous donne des méthodes d'entretien. J'imagine que c'est des choses basiques.* »

Certains, dans un souci d'efficacité, tentent sans toujours y parvenir de limiter le temps de l'entretien et surtout ne point trop répéter le message qu'ils veulent adresser à l'élève. Point n'est besoin de garder un élève trop longtemps ou de répéter trois ou quatre fois le même message : « *Au début, j'avais un gamin 1 heure 30 dans le bureau et au bout d'une demi-heure, je disais que ça ne servait à rien. Maintenant, mon objectif, c'est de réduire le temps de l'entretien à 25 minutes mais je n'y arrive pas. Mon autre objectif, c'est de ne pas être trop redondante. Si un gamin a besoin d'entendre deux fois ce qu'on a à lui dire, si on lui dit trois ou quatre fois, il va dire qu'on radote. Et ça, je n'y arrive pas toujours non plus.* »

Certains pensent être dans une pratique mais ne pas pour autant disposer de techniques. D'autres, par contre, ont, au cours du temps, forger leur propre technique en intégrant, par exemple, l'écrit des élèves en son cœur. Dans certaines situations seulement, tout particulièrement lorsque deux d'entre eux viennent de se bagarrer et rentrent dans son bureau encore tout énervés, excités, le CPE leur demande de s'asseoir et de prendre feuille de papier et stylo afin d'écrire ce qui, selon eux, s'est passé. Dans un second temps, il récupère les écrits et en fait une lecture croisée afin de leur donner la possibilité d'y revenir dessus, d'en reformuler certaines parties. Ce passage par l'écrit permet au jeune d'amorcer une élaboration de ce qui s'est passé et de revenir à une attitude moins violente, plus apaisée. Cette technique, on l'a retrouvée, sans doute avec quelques variantes, chez un autre CPE qui insiste sur le fait que la dédramatisation, parfois, peut être telle qu'elle peut donner lieu à des situations marrantes où les élèves eux-mêmes rient finalement d'eux-mêmes, de ce qu'ils ont pu se faire mutuellement : « *Je ne sais même pas si j'ai des techniques* » ; « *Lorsque deux élèves se sont violemment disputés, bien souvent aucun des deux ne peut s'exprimer. Je les cale chacun dans un coin avec une feuille de papier, un stylo et ils écrivent ce qui s'est passé. Je pense que c'est une technique efficace, en tout cas dans cet établissement. Après, je récupère les documents et je les croise. Je les lis rapidement et je leur lis ce qu'ils ont marqué. Bien souvent, ils complètent. Je leur fais remarquer que ce qu'ils me racontent à nouveau, ce n'est pas ce qu'ils ont écrit parce qu'entre-temps, on peut affiner... Ils réfléchissent encore à ce qui s'est passé. Il faut qu'ils ressortent de mon bureau calmés et que les choses rentrent rapidement dans l'ordre. Sinon, j'ai une bagarre à nouveau à 17 heures sur le parvis devant le collège. S'ils doivent être punis, ils le sont quand même* » ; « *Quand il y a bagarre, je fais souvent écrire les élèves en cause. Je donne le papier de A à B, celui de B à A. Parfois, c'est très marrant parce qu'ils lisent ce qu'a écrit le copain et après, se regardent. Il faut reconnaître que les bagarres dans la cour, ce sont souvent des copains entre eux. Après, ils se mettent à rigoler. Voilà, tu dédramatises.* »

Les conditions matérielles de passation

Le CPE dispose-t-il d'un cadre spatial approprié à la conduite de ces entretiens ? Les situations ici sont fort diverses. Certains bureaux sont très bien conçus, revêtent malgré leur exigüité un caractère plutôt convivial ; d'autres, au contraire, en raison de leur dimensions étriquées notamment, positionnent les CPE dans des conditions d'écoute inadaptées. Dans tous les cas, le CPE, on l'a déjà souligné plus haut, doit éviter toute intrusion en veillant à ce que la porte reste fermée ou encore à ce que le téléphone ne sonne pas : « *C'est une boîte à chaussures ! Ce n'est pas acceptable. On peut toujours se répartir un peu l'espace mais il y a des limites quelquefois* » ; « *Mon bureau fait à peu près l'équivalent de quatre tables.* » ; « *Il n'est pas grand. C'est l'aquarium. C'est bien convivial pour un entretien, il n'y a pas de souci à ce niveau-là. Mais c'est le manque de place...* » ; « *Moi, j'ai un aquarium dans lequel j'ai réussi à trouver un peu de place. J'ai deux coins. Un coin où j'ai posé deux fauteuils et un coin où j'ai mon bureau...* » ; « *En entretien, Tu peux réussir à garder ta porte fermée !* »

Rien, semble-t-il, n'exaspère plus les CPE que l'intrusion intempestive d'un adulte dans le bureau alors que la porte de celui-ci était fermée, dans la mesure où un tel acte vient signifier finalement le peu de considération que l'on accorde à cet entretien, le fait en tout cas qu'il revêtirait une importance bien moindre

que celle du motif de cette venue. Avec peut-être en arrière plan cette idée que la priorité devrait être donnée en toute circonstance à l'enseignant plutôt qu'à l'élève, et à l'adulte plutôt qu'au jeune : « *Dans mon bureau, les portes ne sont pas souvent fermées mais les gens rentrent quand même. J'espère qu'un jour, ils comprendront que, quand une porte est fermée, elle est fermée. Même si c'est un prof, il n'a pas à glisser la tête comme ça... Celui qui va le faire le mauvais jour, il va entendre ma version de la question ! Ça et aussi le téléphone ! La copine de la loge pense que je lui en veux ... neuf fois sur dix, elle oublie ce que tu lui dis.* » ; « *Souvent, les adultes jugent qu'ils ont une priorité absolue sur les enfants. On est en train de mener un entretien avec un élève, on est très pris par ce qu'on est en train de faire et lui, il déboule, il interrompt parce que lui, il travaille ; lui, il a quelque chose à faire. Et pour lui faire comprendre que non, qu'on termine ce qu'on est en train de faire parce que c'est plus important, c'est dur !* »

Les CPE, enfin, doivent prendre un certain nombre de dispositions afin de ne pas être dérangé par la sonnerie du téléphone. Il semble ici que la meilleure des solutions consiste à nouer des liens de qualité avec l'agent d'accueil afin de lui demander de ne pas passer l'appel et de prendre le message : « *Je n'ai aucun complexe à décrocher le téléphone* » ; « *C'est l'intérêt aussi d'avoir une très bonne relation avec l'agent de l'accueil. Si je suis en entretien avec un parent, porte fermée, personne ne va rentrer. Je prends la peine de donner un coup de fil à la loge en disant : « Tu es gentille, tu ne me passes pas d'appel. Je suis en entretien, ça va être décroché, tu prends le message s'il te plaît » Je décroche pour éviter les appels internes qui me gênent* » ; « *Je décroche ou alors je dis que je ne réponds pas...* »

4.4. Limites, difficultés et impasse

Pour les CPE, la réalisation d'un entretien peut aboutir à des résultats fort divers. Une fois terminé, l'élève peut, par exemple, accéder à un certain sens de la justice, ou avoir une meilleure estime de soi ou encore une meilleure compréhension de la situation dans laquelle il s'inscrit. Dans la plupart des cas, une certaine positivité semble ainsi attachée aux résultats qu'on a pu obtenir au travers de sa passation. Mais cet outil ne doit pas non plus être surestimé, notamment lorsque surviennent certains manquements à la règle qui présentent une certaine gravité. On aura compris qu'un simple rappel à la Loi ne saurait suffire si cette dernière n'a pas été au préalable intégrée par l'élève : « *Ca leur permet peut-être d'imaginer qu'il y a une justice. Les entretiens permettent d'aboutir à des choses qui nous paraissent positives ou, en tout cas, satisfaisantes. L'enfant ressort de l'entretien soit avec une meilleure estime de lui, soit avec une meilleure compréhension de la situation. Mais dans certains cas, il y a eu un manquement à la règle et l'entretien ne suffit pas. Celui qui a craché sur son copain ou...* »

Parfois, dès les premiers instants d'un entretien, dès les premières phrases prononcées par l'élève, les CPE mesurent les difficultés auxquelles ils vont devoir s'affronter. C'est le cas notamment lorsque les premiers propos tenus par l'élève semblent indiquer qu'il n'a pas conscience d'avoir commis une quelconque faute ou transgression et qu'il ne comprend pas pourquoi on lui reprocherait d'avoir fait ce que « tout le monde » fait : « *Ça reste difficile quand les enfants arrivent avec un certain discours : « Madame, pourquoi je ne ferai pas ça puisque tout le monde le fait ? »* »

Pour le CPE, il n'est guère d'entretien plus difficile à vivre que celui qui ne lui permet pas de porter la parole d'un élève en souffrance. Sentiment d'impuissance lié au fait qu'il n'a pas su l'aider, culpabilité de ne pas avoir été à la hauteur, de ne pas avoir su construire une relation de confiance, sentiment d'échec et peur des conséquences de cette situation pour l'élève, ici, s'entremêlent : « *Quand il n'arrive pas à verbaliser, ça fait peur. Il ressort avec son paquet. Il ne l'a pas posé chez toi et tu ne sais pas comment faire pour l'aider. Tu te dis : « A côté de quoi je suis passé ? » ; « C'est vraiment l'entretien qui me met le plus mal à l'aise parce qu'on se remet aussi en cause. S'il ne dit rien, c'est qu'il n'a pas du tout confiance. On ne peut pas exclure cela, même si, peut-être, il est incapable de parler à qui que ce soit de ce problème-là. C'est rare mais ça arrive, avoir un élève qui ne dit rien parce qu'il ne peut pas ou n'a pas envie. Certains nous expriment leur colère mais celui qui ne parle pas... On est obligé au bout d'un certain moment de clore l'entretien parce que ça n'avance pas... Même si on donne un autre rendez-vous, c'est un sentiment d'échec. C'est dur.* »

A l'issue de ces situations d'entretien fort difficiles à vivre, les CPE n'inscrivent pas leur questionnement dans le seul registre professionnel. Ils ont le sentiment d'avoir failli en raison des caractéristiques de la relation jeune/adulte qui a été instaurée, en fait soit parce qu'ils n'auraient pas su faire figure d'adulte et rassurer, contenir et mettre en sécurité le jeune, soit parce qu'ils auraient peut-être trop été ou représenté cet adulte : « *Pour nous, adultes, ça veut dire qu'il y a un truc qui a été manqué avec cet enfant-*

là. Normalement, comme adulte, tu dois assurer la responsabilité du monde tel qu'il est... Je pense ici à Hanna Arendt. Tu dois faire en sorte que les enfants se sentent en sécurité. Quand un enfant ne te parle pas et que tu sens bien qu'il y a un truc qui va mal chez lui, tu te dis : 'Je ne représente pas pour lui une figure d'adulte'. Ca ne veut pas dire qu'il y en a un autre qui va mieux la représenter. De toute façon, quand tu as eu le gamin en entretien, même s'il ne veut rien dire, au moins tu as ouvert la porte. Si ce n'est pas toi qui va recueillir son problème, son malaise, il sait au moins que le jour où il voudra parler, ça pourra être chez toi. Au cours de l'entretien, tu lui auras dit que ça peut être aussi chez l'assistante sociale... Le monde dans lequel on vit est tellement en manque d'adultes que des fois les enfants ont besoin de savoir qu'un adulte est là pour les sécuriser» ; « C'est très difficile à vivre mais quelquefois, ce n'est pas possible, l'élève ne peut pas dire les choses à ce moment-là, ni à toi ni à quelqu'un d'autre. Est-ce que tu penses que ta fonction d'adulte te permet de tout aborder ? Tu représentes trop pour lui une figure d'adulte. On peut voir ça sous cet angle-là aussi. Je suis trop dans mon positionnement d'adulte, institutionnel pour réussir à susciter la confiance ou l'envie de se confier...»

5. LA RELATION AVEC LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Pour affirmer et valoriser une démarche éducative au sein d'un collège ou d'un lycée, le CPE ne peut pas à l'évidence agir seul ou compter exclusivement sur les forces et 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.

La relation à nouer avec le chef d'établissement est au cœur de ces exigences relationnelles. En effet, le chef d'établissement intervient pour beaucoup dans la dynamique du collège ou du lycée qu'il dirige. Il lui impulse tout un esprit ou toute une philosophie singulière. Avec la taille de l'établissement, son type (collège ou lycée) et son environnement (ZEP ou hors ZEP), le chef d'établissement s'impose à ce titre comme l'un des principaux facteurs explicatifs de l'« effet-établissement » qui joue sur les conditions d'exercice des différents métiers. Pour donner une certaine ampleur à son action éducative, le CPE ne peut donc ignorer son chef d'établissement.

Chargé d'évaluer et de noter le CPE, le chef d'établissement influence d'ailleurs nettement le contenu et la portée de sa fonction, en tout cas beaucoup plus que les fonctions enseignantes, plus cadrées en termes de définition et donc davantage « protégées ». Selon sa façon de percevoir le rôle du CPE, le chef d'établissement peut jouer parfaitement le jeu de la démarche éducative portée par le CPE, ou bien au contraire se mettre en porte-à-faux par rapport à cette démarche. Plus généralement, le CPE ne peut jamais exercer sa fonction indépendamment de cette perception. Il doit toujours moduler sa manière d'habiter 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. Puisque le CPE a rarement longtemps le même chef d'établissement, il est donc amené à reconstruire fréquemment sa fonction, ce qui n'est pas sans lui occasionner une certaine lassitude : « *Cette reconstruction me crève ! Chaque fois, c'est pareil ! Chaque fois que tu as un nouveau proviseur, c'est comme ça. Il arrive, il trouve quelque chose de construit, il prend la mesure de l'établissement et l'année d'après, il est chaud, il est bon, et toi, tu dois reconstruire ton service* ».

De ce fait, la relation avec le chef d'établissement ne laisse jamais le CPE indifférent. Cette relation est particulièrement chargée en termes affectifs et d'enjeux de pouvoir. Elle apparaît assez souvent conflictuelle ou du moins tendue. Elle se situe donc au centre des préoccupations des CPE. Au cours des réunions de travail (avec les groupes « collèges » et « lycées », puis avec les deux groupes réunis), elle a d'ailleurs fait l'objet de propos abondants.

Aussi convient-il de prendre en compte et d'isoler la relation nouée avec le chef d'établissement dans l'étude de la pratique du métier de CPE et de son vécu. Dans cette perspective, nous souhaiterions ici considérer cette relation comme une activité de travail en soi, prise en charge par le CPE pour construire, faire reconnaître et défendre sa place au sein de son établissement. Certes, il s'agit d'une activité de nature très spécifique, peu encline à trouver refuge au sein d'un référentiel-métier ordinaire ou à donner lieu à un

programme de formation classique³⁰. Cependant, cette activité est bien le lot quotidien des CPE et mérite en conséquence d'être prise en compte dans l'analyse générale des conditions d'exercice de leur métier. Elle s'appuie par ailleurs sur tout un ensemble de pratiques et de compétences relationnelles, parties pleinement intégrantes de leur professionnalité en action. Enfin, pareille activité montre bien cet enjeu fondamental de légitimité qui ne cesse de se poser à chaque CPE en établissement scolaire, et qui le distingue largement de ses collègues enseignants, lesquels ont beaucoup moins besoin de pratiquer ce genre d'activité.

En se basant sur les paroles énoncées et échangées au cours des différentes réunions de travail, cette partie décrit et analyse l'activité relationnelle menée par les CPE vis-à-vis de leur chef d'établissement autour de trois grands processus. Ces derniers représentent les principales réponses que les CPE tentent de fournir aux différents défis que leur posent les chefs d'établissement :

- la clarification et la délimitation de leur rôle,
- le cas échéant, la construction d'une relation coopérative ;
- ou bien l'adoption d'une attitude de résistance et de lutte au quotidien.

5.1. Clarifier son rôle

Si l'on en croit les propos échangés lors des séances de travail, le problème le plus fréquent que posent les chefs d'établissement aux CPE serait leur méconnaissance et leurs attentes de rôle réductrices à l'égard de la fonction de CPE. Lorsqu'ils ont le sentiment d'être confrontés concrètement à ce type de problème, les CPE se doivent alors d'acquiescer une meilleure visibilité auprès de leur chef d'établissement pour affirmer leur rôle et leur spécificité.

En butte à des attentes simplificatrices

Pour les CPE avec lesquels nous avons travaillé, la majorité des chefs d'établissement – du moins parmi ceux qui ne sont pas d'anciens CPE – ne sait pas avec précision ce qu'ils font. En particulier, 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.

A en croire ces CPE, une telle méconnaissance produirait avant tout de la peur chez les chefs d'établissement. Ne sachant pas précisément ce que font les CPE, ils craindraient de ne pas pouvoir les contrôler et compter sur eux. L'importante autonomie d'action accordée aux CPE accroîtrait d'autant plus leurs craintes et leurs soupçons. « *C'est vrai qu'on est un État dans l'État et on doit faire peur* », reconnaît une CPE. Cette peur se manifesterait surtout lorsque le principal ou le proviseur prend ses fonctions dans un nouvel établissement. Il appréhenderait alors la manière dont les CPE comptent se comporter avec lui : accepteront-ils d'aller dans le même sens ? Seront-ils des alliés ? Ou bien des opposants ? Parfois, pour en savoir un peu plus et tenter ainsi de calmer ses craintes, le nouveau chef d'établissement multiplierait les rencontres et les réunions avec les CPE : « *J'ai l'impression que c'est un peu pour voir ce qu'on fait* ».

Sans doute, se rendant compte qu'un nombre important de chefs d'établissement méconnaît leur fonction et s'inquiète en conséquence de leur attitude, les CPE ont-ils conscience qu'ils disposent là d'une réelle marge de pouvoir. Vis-à-vis des chefs d'établissement, ils ont de fait le sentiment d'occuper une fonction sur laquelle ces derniers n'ont pas entièrement prise et de maîtriser en conséquence des « zones d'incertitudes » par rapport à eux. Mais les CPE sont également lucides sur les revers et les inconvénients d'une telle méconnaissance.

D'une part, cette méconnaissance, qui s'apparente en fait plus à une différence d'appréciation du travail à faire qu'à une ignorance, tend à plonger les CPE dans un certain isolement. Quand ils sont concernés par ce problème, les CPE ne peuvent se sentir épaulés et soutenus, sur le plan de leur activité, par leur chef d'établissement. Ils ne sont pas véritablement évalués sur l'ensemble de leur travail, et notamment sur la partie qui leur semble la plus difficile ou exigeante. Bref, ils ne sont pas accompagnés et guidés

³⁰ Ce genre d'activité relationnelle s'apparente typiquement à un travail invisible, clandestin et peu mis en avant car portant sur les difficultés et les affres de la vie sociale au quotidien.

professionnellement³¹. Ils ne sont que pilotés ou managés à distance. « *Je n'ai jamais eu un miroir qui m'a renvoyé l'image en disant : 'là, ça ne va pas'. J'ai travaillé avec de nombreux collègues, des personnes très différentes, mais on s'est toujours noyés dans les urgences, et on ne nous a jamais mis des bornes* », confie par exemple un CPE.

D'autre part, la méconnaissance de nombreux chefs d'établissement envers la fonction de CPE aurait tendance à faire émerger chez eux des représentations et des attentes réductrices à son égard. En effet, pour les CPE, ces chefs d'établissement persisteraient à assimiler leur fonction à celle de « surveillant général », celle-là même qu'une partie d'entre eux a connu lorsqu'ils étaient eux-mêmes collégiens ou lycéens. Ils attendraient alors en priorité des CPE qu'ils assurent la discipline et l'ordre au sein des établissements. Ils aspireraient en cela que les CPE soient le plus souvent possible « sur le terrain », qu'ils soient toujours visibles, c'est-à-dire sur les lieux ou lors des temps forts de la surveillance (mouvements, récréations...), en compagnie des personnels de la Vie scolaire, et non en entretien, dans leur bureau, avec des élèves. En prenant appui sur ce qu'elle constate en CAPA (commission administrative paritaire), cette CPE est par exemple très explicite sur ce point : « *Pour les chefs d'établissement, il faut faire tourner la machine. Et faire tourner la machine, qu'est-ce que ça veut dire ? Faire en sorte qu'il n'y ait pas de bagarre, que tout fonctionne. Et donc il faut qu'on soit sur le terrain. Qu'est-ce qu'ils réclament en ce moment ? Ils réclament des CPE dans les couloirs, au portail, à la cantine. Et donc j'ai l'impression que ce discours suivant lequel on passerait trop de temps avec les élèves, porte fermée en entretien au lieu d'être sur le terrain, se développe. On le voit quand on fait des CAPA sur des contestations de notes. L'essentiel des reproches faits par les chefs d'établissement, ce sont ceux-là. C'est-à-dire que les CPE concernés ne sont pas sur le terrain, ils ne sont pas là où on leur demande d'être. Dans l'appréciation, dans ce qui écrit, souvent c'est celui-là le reproche* ».

Pareillement, les chefs d'établissement visés ici souhaiteraient voir les CPE se focaliser sur les problèmes d'absentéisme. A ce titre, ils voudraient que les CPE en soient les principaux responsables, en les mettant en évidence, en agissant pour les enrayer et en rendant des comptes de ce point de vue en termes de résultats chiffrés³². Soit, une assignation de rôle que les CPE considèrent comme largement réductrice car l'absentéisme est une responsabilité partagée avec les enseignants.

Autre attente réductrice de nombreux chefs d'établissement méconnaissant la fonction de CPE : ils aspireraient à déléguer aux CPE toute une partie du travail administratif qui leur revient normalement, et qu'ils tendent à considérer comme du « sale boulot » à leur niveau. Parmi les tâches concernées, on peut citer par exemple l'organisation des fins d'années. Décrivant le chef d'établissement qui cherche ainsi à déléguer une partie de son travail administratif, cette CPE est consciente de l'effet de substitution à l'œuvre : « *Il tente sa chance, il a raison, s'il en trouve un pour faire le boulot à sa place !* » Un tel projet de délégation apparaît d'ailleurs aisé avec les CPE, étant donné leur apparente disponibilité : « *Le chef d'établissement a tendance à vouloir déléguer la part administrative. C'est une facilité de désigner le CPE parce que c'est beaucoup moins facile de désigner les professeurs puisqu'ils sont moins présents dans l'établissement. On n'arrive pas à mettre la main sur les professeurs. On arrive beaucoup plus facilement à mettre la main sur le CPE* ». A noter que les CPE pointent là une contradiction dans les attentes de ces chefs d'établissement : ces derniers semblent en effet vouloir qu'ils soient davantage présents sur le terrain, tout en s'impliquant toujours plus dans les tâches administratives.

Par ailleurs, selon les CPE qui ont participé aux séances de travail, ces diverses représentations et attentes problématiques à leur égard auraient tendance à se répandre parmi les chefs d'établissement. Méconnaissant ou plus exactement déniaient leur fonction dans toute sa diversité et sa complexité, de plus en plus de chefs d'établissement souhaiteraient la limiter à la surveillance générale (cf. supra), enrichie le cas échéant de tâches administratives. Ce souhait croissant concorderait d'ailleurs avec la pression que ferait actuellement une majorité de chefs d'établissement (stimulés en cela par l'Institution ?) pour intégrer les CPE parmi les personnels de direction des collèges et des lycées : « *On est de plus en plus avalés par les personnels de*

³¹ La situation est d'autant plus embarrassante que les inspecteurs Vie scolaire ne semblent pas non plus réaliser en pratique un véritable travail d'évaluation formative.

³² Notons que cette inclination des chefs d'établissement envers la mise en évidence chiffrée de l'absentéisme et de son évolution ne nous a pas été présentée comme systématique. Dans les collèges et les lycées les plus huppés ou les plus sélectifs, cette mise en évidence serait même parfois bannie, dans le sens où elle risquerait de faire apparaître l'une des principales conséquences des dégâts psychologiques causés par la logique de compétition scolaire qui caractérisent ces établissements (voir à ce propos chapitre sur l'éducatif en question).

direction qui veulent nous mettre avec eux pour dire : 'vous faites le travail qu'on n'a pas envie de faire'. Il y a vraiment ce danger. Je vois cette évolution. 'C'est évident, vous faites partie de l'équipe de direction mais vous n'avez pas encore compris que vous n'êtes pas avec les profs'. Il y a de plus en plus ce discours de la part des directions ».

La méconnaissance et l'incompréhension d'un certain nombre de chefs d'établissement vis-à-vis du métier de CPE ne sont donc pas à négliger. Elles sont pourtant dans une certaine mesure souvent entretenues par les CPE eux-mêmes. En effet, nombreux sont ceux qui peinent à indiquer clairement aux chefs d'établissement le contenu et les bornes de leur activité : *« Je crois que les CPE, on ne sait pas dire ce qu'on fait. On fait des tas de choses mais on ne dit pas ce qu'on fait. Souvent, on ne sait pas s'organiser pour faire reconnaître nos compétences et dire : 'ça c'est de mon ressort, ça ce n'est pas de mon ressort' ».* Pour tenter de parer à ce phénomène ressenti de méconnaissance et d'incompréhension, l'enjeu est donc pour les CPE de savoir clarifier au mieux, auprès de leur chef d'établissement, leurs rôles et leurs limites d'intervention.

L'acquisition d'une meilleure visibilité

Le CPE confronté à un chef d'établissement méconnaissant sa fonction et risquant ainsi d'avoir des attentes de rôle simplificatrices à son égard se doit avant tout d'acquiescer une meilleure visibilité auprès de lui.

Le CPE qui mène cet effort cherche alors à donner à son chef d'établissement une meilleure visibilité de sa fonction et de ce qu'il peut en attendre le plus précisément possible. *« Il y a effectivement dans cette profession de CPE un gros travail de clarification qui tient essentiellement à la façon dont on se positionne par rapport à l'établissement. Je me positionne dans une fonction de médiation, de management de l'équipe de surveillants et point barre. Et qu'on ne me demande rien d'autre »,* indique ainsi une CPE. Le CPE tente également de rassurer son chef d'établissement : *« J'ai compris qu'il fallait un peu rassurer les chefs d'établissement, leur dire qu'on n'est pas contre eux, qu'on va travailler, faire de telle sorte qu'ils n'aient pas à perdre du temps au niveau de la gestion directe des gamins. Je peux dire que je suis quelqu'un qui reste à ma place. Elle est proviseure, je suis CPE. Ça ne me dérange pas qu'elle soit proviseure. Chacun est à sa place pour moi. Il n'y a pas d'ambiguïté ! »* Enfin, le CPE qui s'évertue à se rendre davantage visible auprès de son chef d'établissement essaye de lui faire comprendre toutes les potentialités d'action liées à sa fonction. En lui faisant mieux connaître ces potentialités, le CPE espère qu'il reconnaisse davantage sa fonction dans toute sa complexité. Il espère également que le chef d'établissement en tire lui-même profit dans sa direction de l'établissement scolaire.

Cet effort de clarification prend tout son sens lorsque le CPE se trouve confronté à un nouveau principal de collège ou un nouveau proviseur, à la suite d'un changement d'établissement ou d'un changement de direction. Pareil effort est alors à consentir car les règles du jeu antérieures, favorables ou non au CPE, risquent de changer complètement. Il tend par ailleurs à se prolonger sur une année scolaire au moins, le temps que le CPE et son chef d'établissement apprennent à se connaître.

Concrètement, clarifier son rôle et ses limites d'intervention consiste pour le CPE à aller au devant de son chef d'établissement. Notamment, il importe de savoir fixer directement avec lui et au préalable ce qui relève ou non de la vie scolaire, le but étant de se prémunir au mieux des risques de dérives. Consciente à présent de l'importance qu'il y a à anticiper ces risques (grâce à son expérience acquise), une CPE indique ainsi : *« Par rapport au chef d'établissement, je dirais que maintenant, afin de pallier toute surprise par rapport à des actions précises, je prends les devants. Je n'attends pas qu'il me dise : 'na na na', parce que je sais que cela risque d'arriver au dernier moment. Je vais le voir et je lui dis : 'compte tenu de cette personne, comment vous voyez les choses et comment on s'y inscrit dedans'. J'anticipe parce que sinon il y a des surprises, au dernier moment ».*

Le passage par l'écrit représente aussi un moyen pour le CPE d'améliorer sa visibilité et d'acquiescer une légitimité plus importante auprès de son chef d'établissement. Dans le but de clarifier et de délimiter son rôle, le CPE peut, par exemple, rédiger une lettre expliquant sa fonction et les modalités d'encadrement des élèves qu'il compte appliquer. Il peut aussi procéder à l'écriture d'un journal de bord : *« Cette légitimité, je suis en train de l'acquiescer parce que je fais énormément d'écrits. Je passe par des documents écrits et je sens le regard qui change ».* Le passage par l'écrit se révèle un moyen d'autant plus intéressant qu'il permet aussi au CPE de mieux se repérer lui-même et de développer ainsi son propre sens de la professionnalité : *« Moi, je n'ai pas de visibilité par rapport à mon chef d'établissement. A un moment donné, il m'a demandé ce que je faisais. Un collègue m'a dit : 'écoutes, tu fais un journal de bord stupide, linéaire, heure par heure,*

sur une journée'. J'ai fait ça quatre jours, pour lecture, signature et retour. C'est bien parce qu'on se rend compte de ce que l'on a fait aussi. Je ne me justifie pas, j'explique ce que je fais. C'est le moyen que j'ai trouvé pour rendre lisible mon activité ».

Ce travail de clarification possède néanmoins ses limites. Il est avant tout le fait des CPE expérimentés, titulaires et officiant au sein d'un seul établissement. Il est forcément beaucoup moins pratiqué et opérant avec des débutants, des non titulaires ou des CPE en poste partagé sur deux établissements, lesquels ne disposent pas du même niveau de compétence ou de la même capacité à se faire entendre. En outre, il est clair que cet effort de clarification ne garantit pas un changement de représentations et d'attentes parmi les chefs d'établissement. Parfois, un tel effort sera loin de suffire. *« Je croyais assez naïvement qu'en faisant mon travail et en leur montrant, ils comprendraient ce qu'était ma fonction mais pas du tout, ça ne suffit pas. Ça ne suffit pas d'avoir l'enthousiasme, de montrer, d'inciter, de parler, ça ne suffit pas ! »*, déplore à cet égard une CPE³³.

5.2. Coopérer

Selon les CPE qui ont pris part à la démarche clinique, l'enjeu relatif à la relation avec le chef d'établissement peut porter sur la construction d'une coopération. En effet, ces CPE reconnaissent que les chefs d'établissement ne méconnaissent pas tous leur fonction, et que parmi ceux qui ont des attentes réductrices à leur égard, certains finissent par comprendre leurs démarches pour se rendre plus visibles. Du reste, les CPE se disent eux-mêmes demandeurs d'une coopération avec leur chef d'établissement. Ils en ont en effet besoin pour favoriser la mise en place et la promotion de leur démarche éducative. Quand la situation le permet, ils sont donc amenés à construire et à négocier concrètement pareille coopération.

La possibilité et le besoin de coopérer

Selon nos CPE, il y a des chefs d'établissement avec qui il est possible de s'entendre et de travailler très bien. Parmi ceux-là, on trouve notamment des personnes proches de la retraite, qui n'ont donc plus rien à perdre ni à gagner, ainsi que d'anciens CPE, qui, connaissant forcément le travail de la Vie scolaire, évitent de demander aux CPE en poste des choses en contradiction avec leur éthique professionnelle : *« Un chef d'établissement ancien CPE, ça change tout ».*

Les CPE mettent en avant les qualités de ces chefs d'établissement. Ces derniers sont supposés respecter les textes en vigueur et demander toujours l'accord des CPE pour la réalisation des missions qui ne sont pas prévues clairement dans leur statut. Ces chefs d'établissement sont aussi présentés comme des personnes sachant intervenir à-propos auprès des différents personnels et sachant les écouter et les soutenir en cas de besoin, sur le terrain comme auprès du Rectorat et de l'Inspection Académique. A titre d'exemple, cette CPE travaille avec un chef d'établissement de ce genre : *« 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. Moi, je reconnais que le chef d'établissement qui est arrivé a vraiment des qualités. Elle ne s'énerve jamais, elle remet les choses à sa place, elle ne froisse personne. Et ce n'est pas non plus la politique du parapluie, c'est ça qui est remarquable ! Il y a un problème dans la classe, on l'appelle, elle descend, un discours... C'est assez rare des chefs d'établissement comme ça ».*

Pour sa part, cette autre CPE semble avoir rencontré le chef d'établissement idéal : *« J'ai la chance d'être avec quelqu'un vraiment très respectueux du statut de chaque personnel et très à l'écoute des élèves et des adultes de l'établissement. C'est un pur bonheur que de travailler avec des gens comme cela parce que, même quand on ne partage pas du tout le même point de vue, on a toujours la possibilité d'avoir une discussion constructive. Par exemple, notre chef d'établissement n'a jamais eu une attitude autoritariste, elle n'a jamais voulu imposer quelque chose en dehors des textes, sans concertation. Elle a toujours écouté le collectif même si, en tant que chef d'établissement, ça la met en difficulté par rapport au Recteur ou à l'inspecteur d'Académie. Elle soutient toujours le personnel. Par exemple, sur le texte sur le remplacement des enseignants, elle a tenu compte de ce qui était remonté en conseil d'administration, les motions faites par les enseignants, elle n'a jamais voulu appliquer les textes, elle a mis de côté. Elle a toujours été du côté*

³³ On peut aussi soulever une interrogation à propos de ce travail de clarification : est-il « normal » de devoir toujours recommencer un tel travail, alors même que les autres personnels, notamment les enseignants, en sont dispensés ?

des enseignants. Elle n'a jamais oublié qu'elle avait été prof avant. Elle mène un combat aux côtés des personnels et cela fait que dans ce collège-là, il y a un climat que beaucoup nous envie. C'est une chef d'établissement qu'on retrouve dans des manifs, c'est quand même quelqu'un qui nous dit le matin quand on part : 'allez-y, battez-vous, je compte sur vous'. Ce n'est pas hypocrite ça car, dans ces moments-là, elle se retrouve sans surveillant, sans CPE, sans doc, sans prof, avec des élèves, car la cantine n'est pas toujours en grève. Elle sait que toute la journée, il va falloir qu'elle fasse permanence, portail... Elle pourrait vraiment nous en vouloir, ça se comprendrait ».

A entendre les CPE, il y a donc possibilité de coopérer avec des chefs d'établissement. Cela est d'autant plus important que les CPE ont justement besoin d'une telle coopération pour conduire au mieux leur action. Tout d'abord, il leur faut souvent négocier avec leur chef d'établissement pour faire vivre la Vie scolaire (acquisition de l'équipement informatique du service, recrutement et gestion des personnels de surveillance...).

Ensuite, et plus fondamentalement, le CPE ne peut pas agir seul pour favoriser avec un réel effet l'« éducation » et l'« épanouissement » des élèves. De tels processus sont d'abord et avant tout les fruits d'un travail collectif qui implique en principe l'ensemble des personnels des établissements, et donc, en premier lieu, les chefs d'établissement, qui ont en main leur pilotage. Le CPE a d'ailleurs vocation à faciliter ce travail collectif, en incitant ces personnels à s'engager effectivement dans une démarche éducative et à créer pour le coup une véritable « communauté éducative ». Dans cette perspective, il a besoin de l'appui du chef d'établissement. Par exemple, cet appui se révèle essentiel quand le CPE entend sensibiliser les enseignants aux exigences de la démarche éducative. Le chef d'établissement dispose en effet d'un certain pouvoir hiérarchique. Il peut donc essayer d'agir dans cette perspective, à savoir décréter qu'il n'y aura plus d'exclusions de cours – des pratiques contre-productives sur le plan éducatif, dès lors qu'elles sont utilisées à l'excès par les enseignants –, aller « prêcher la bonne parole » auprès des enseignants et tenter de leur faire respecter cette consigne.

Certains chefs d'établissement ressentent eux-mêmes le besoin de coopérer. Dans ce cas, ils perçoivent et sollicitent le CPE comme personne ressource au sein de l'établissement. Ils comptent précisément sur ses diverses connaissances et compétences, et plus spécialement sur celles qu'il a acquises au vu de sa position transversale, « au carrefour » et « à la frontière de plein de choses » au sein des établissements. A en croire les CPE, il s'agit d'une position qui leur permet de savoir relativement bien comment agissent les différents enseignants et comment se comportent chaque classe, sinon chaque élève.

Les chefs d'établissement en question seraient tout particulièrement friands de telles connaissances et compétences lorsqu'ils arrivent au sein d'un nouvel établissement. Ils seraient alors désireux que le CPE en place facilite leur intégration, en leur expliquant le fonctionnement et la culture de l'établissement, et en leur servant par conséquent de mémoire. Ils resteraient aussi demandeurs de pareilles connaissances et compétences dans la durée. Ils se fieraient au CPE pour qu'il leur apporte en permanence des informations et des idées pour améliorer le fonctionnement de l'établissement³⁴. Par ailleurs, ils lui confieraient régulièrement des projets et des missions qui font partie en principe de leurs attributions et de leurs responsabilités. Ils ne le feraient pas tant pour déléguer des projets et des missions qui leur pèsent que pour tirer profit de la position stratégique du CPE au sein de l'établissement. On peut citer l'exemple du projet consistant à réviser le règlement intérieur. Du point de vue des CPE, certains chefs d'établissement leur remettent ce projet compte tenu de leur point de vue global et de leur audience potentielle auprès des différents personnels de l'établissement, jugés nécessaires au pilotage d'un tel projet³⁵.

La construction de la coopération

Dès lors que la situation s'y prête, la construction et la conduite d'une relation coopérative supposent d'abord que le CPE fasse preuve de compréhension et de souplesse. Les CPE qui parviennent à dialoguer avec leur chef d'établissement et à le « conseiller » en matière éducative ont conscience des contraintes croissantes pesant sur les conditions d'exercice de son activité. Ils savent qu'il ne dispose que d'une marge d'action

³⁴ Le CPE n'est-il pas mieux placé que les chefs d'établissement pour proposer de telles améliorations ? C'est en tout cas ce qu'estime cette CPE : « On est les plus à même d'avoir des idées, de voir ce qui peut le mieux marcher, ou le moins bien marcher. Les chefs d'établissement sont plus souvent dans leur bureau, dans leurs réunions ou dans les textes que nous ».

³⁵ Parmi les raisons qui poussent le chef d'établissement à déléguer au CPE pareil projet, on peut ajouter aussi son usage quotidien du règlement intérieur, en tant qu'instrument au service de son action éducative.

limitée par rapport aux personnels enseignants, et qui les met dans une situation où ils craignent en permanence leurs réactions. Ces CPE savent aussi à quel point la responsabilité des chefs d'établissement en matière de pilotage et de gestion, mais aussi sur le plan pénal, est de plus en plus lourde à assumer. Ils comprennent en fin de compte la position de plus en plus « *incroyable* » des chefs d'établissement, de plus en plus difficile à tenir. Du coup, ils savent se montrer relativement flexibles par rapport à eux, prêts à négocier une partie de leurs rôles et à ne pas s'arc-bouter sur les textes régissant leur fonction : « *Finalemment, la marge d'action des chefs d'établissement n'est pas très grande non plus. C'est pour ça que nous, aussi, il faut qu'on fasse preuve d'humanité et d'intelligence, pas seulement de professionnalisme ou de connaissance des textes. Il faut qu'on soit suffisamment intelligent et souple pour pouvoir dialoguer, conseiller* ».

La coopération avec le chef d'établissement repose également sur la construction et l'entretien d'une relation de confiance : « *Le problème des chefs d'établissement, c'est d'abord d'arriver à travailler avec nous et c'est un problème de confiance* ». Le CPE contribue à créer cette relation de confiance en restant adroitement à sa place, mais aussi et surtout en jouant constamment la carte de l'information, de l'échange et de la concertation. Par exemple, il va mettre systématiquement au courant son chef d'établissement sur les « *cas lourds* », c'est-à-dire sur les problèmes importants que rencontrent certains élèves. Il va ensuite chercher à dialoguer avec lui pour tenter de trouver des solutions ou décider d'éventuelles actions : en particulier, faut-il informer ou pas les enseignants ou les autres membres du personnel de l'établissement ? Autre exemple : le CPE va informer son chef d'établissement sur toutes les initiatives qu'il compte lancer et mettre en place. Il va aussi l'alerter sur les tensions et les risques de violence qui règnent au sein de l'établissement. Bien sûr, pour que la confiance puisse émerger et se consolider, la réciproque est attendue par le CPE. L'enjeu est bien au total de construire une relation basée sur l'échange : « *Je suis tombée sur des chefs d'établissement qui cherchaient des personnes avec qui travailler. Il y a toujours eu avec eux des échanges avant de démarrer quelque chose. Ils nous ont toujours demandé que ces échanges soient effectivement à double sens* ».

Ainsi, les CPE précisent-ils qu'il est tout à fait possible de travailler en accord avec son chef d'établissement, voire de concert avec lui. Il arrive, par exemple, qu'ils reçoivent avec leur chef d'établissement des élèves ou des enseignants pour tenter de régler ensemble certains problèmes de nature « *éducative* » - en général, les plus importants.

Cela dit, cette possibilité de coopération reste bien incertaine. En effet, il y a lieu d'insister à nouveau sur le fait que la perspective d'une coopération dépend fortement du degré de légitimité et de professionnalisme atteint par le CPE, degré qui est lui-même tributaire de son statut (titulaire/non titulaire), de son mode d'affectation (poste exclusif/poste partagé) et de son expérience acquise au fil du temps. Globalement, le CPE titulaire, rattaché à un seul établissement et expérimenté accroît ses chances de pouvoir coopérer avec son chef d'établissement, et inversement. En outre, le fait que la coopération avec le chef d'établissement ne soit qu'une possibilité, et non un état de fait automatique, révèle derechef toute la fragilité du métier de CPE, à savoir sa dépendance marquée vis-à-vis de l'environnement relationnel dans lequel il est exercé.

5.3. S'opposer

Selon les CPE qui ont participé aux réunions, les chefs d'établissement qui stigmatisent leur fonction ne sont pas rares. Sourds à leur tentative de clarification et de délimitation de rôles, ces chefs d'établissement auraient même tendance à croître en nombre. Les CPE apparaissent donc loin d'être à l'abri de conflits avec leur chef d'établissement portant sur le sens et le contenu de leur métier. Quand ils sont exposés concrètement à de tels conflits, ils doivent alors faire preuve de réelles capacités de résistance et de lutte, aussi bien individuelles que collectives.

Face à d'importantes stigmatisations

Pour les CPE, le risque serait grand aujourd'hui de se retrouver avec des chefs d'établissement qui persistent dans leurs représentations et leurs attentes de rôle tronquées à l'endroit de leur fonction. Quand bien même les CPE s'efforcent de leur faire savoir ce qu'ils ont à faire, ces chefs d'établissement continueraient à leur demander de passer moins de temps à avoir des entretiens avec des élèves et d'en consacrer, au contraire, davantage sur le terrain à « *faire le flic* ». Pour ces chefs d'établissement, de tels entretiens resteraient des

actes définitivement invisibles, improductifs, abstraits, surtout s'ils ne se concluent par aucune punition (voir à ce sujet chapitre sur la démarche d'entretien).

Cette attitude se traduirait par un refus catégorique d'accorder une place et une légitimité à la démarche éducative portée par les CPE. Par exemple, les chefs d'établissement n'intégreraient pas les initiatives éducatives de ces derniers au sein des projets d'établissement. Ils auraient également tendance à leur adresser une pluie de reproches et de critiques, souvent en face-à-face directe, mais aussi parfois publiquement, en réunion. Ces chefs d'établissement les suspecteraient de se montrer insuffisamment disponibles sur le terrain et de manquer de sévérité envers les élèves. Ils les montreraient du doigt en cas de bagarre ou chahut au sein de l'établissement. Ils leur imputeraient une responsabilité en matière d'absentéisme. *« Le chef d'établissement a dit l'année dernière, en fin d'année en réunion plénière, devant tout le corps enseignant, que c'était la première année qu'il voyait autant d'absences dans son lycée, que la Vie scolaire partait en vrille, et que si le lycée venait à couler, ce serait à cause de la Vie scolaire ! »*, indique par exemple une CPE. Bref, les chefs d'établissement dont il est question ici accuseraient les CPE de ne pas agir à leurs côtés et selon leurs attentes : *« Les chefs d'établissement se plaignent d'une manière générale qu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur les CPE, à savoir qu'ils voudraient avoir des sergents-chefs qui drivent bien leurs affaires. Et ça, ils sont unanimes pour dire qu'on ne peut vraiment pas s'appuyer sur les CPE »*.

A en croire les CPE, ces chefs d'établissement entendent marquer à tout prix leur territoire et leur autorité³⁶. Ainsi, arrivant à la tête d'un collège ou d'un lycée, ils auraient parfois le souci de neutraliser le CPE en place en remettant en question tout ce que ce dernier a patiemment construit au préalable. Intéressés par toute une partie du travail exercé par le CPE – comme celle qui a trait aux actions conduites en partenariat avec les enseignants, les infirmières ou les assistantes sociales –, ils seraient à certains moments tentés de se l'approprier. Ils iraient alors jusqu'à récupérer et tourner à leur profit des initiatives lancées avec succès par le CPE. Une CPE en a fait par exemple l'amère expérience. Elle l'a vécue d'autant plus mal que le chef d'établissement a même souhaité l'écarter : *« J'avais mis en place une commission de suivi, se réunissant tous les vendredis matin, je me réunissais avec l'infirmière et l'assistante sociale, on est arrivés à dépasser le secret professionnel, le fameux secret professionnel. On est arrivés à mettre en commun ce que c'est le savoir de l'infirmière, de l'assistante sociale par rapport à un élève et puis on a essayé de travailler dans ce sens pour les gamins. On faisait ça tous les vendredis. Un matin, j'ai reçu une petite feuille en me disant : 'ce sera avec la proviseure'. On m'a dit gentiment que si demain je ne pouvais pas trop y être ce ne serait pas gênant. Il fallait juste que je prépare les absences ! Ce fut vraiment une appropriation de mon travail ! »*

D'après les CPE avec lesquels nous avons travaillé, certains de ces chefs d'établissement accusateurs se montreraient carrément odieux. Pour se faire obéir des CPE et leur faire tenir les rôles qu'ils souhaitent leur assigner, ceux-là n'hésiteraient pas à faire une grosse pression sur eux. Le témoignage de cette CPE est à cet égard tout à fait illustratif : *« Il y a une grosse pression sur les CPE qui nous amène à faire du travail de proviseur-adjoint style organisation du Bac, des choses que nous ne voulons pas faire. Il y a beaucoup de conflits. Une CPE est en maladie et essaie de porter plainte pour harcèlement moral, un autre est aussi en maladie pour un problème psychologique également et le dernier a demandé sa mutation... »*.

Par ailleurs, les CPE estiment que le contexte actuel tend à favoriser l'expression de ce phénomène de stigmatisation. Pour eux, nous sommes entrés dans une ère où les CPE sont de plus en plus sommés de prouver leur efficacité et de rendre des comptes à leur chef d'établissement, celui-ci étant d'ailleurs de plus en plus valorisé par l'Institution en tant que « manager ». *« C'est quelque chose d'assez moderne : l'évaluation, la preuve de l'efficacité. C'est très à la mode au niveau du système politique qui se demande ce qu'ils vont faire des CPE et s'ils servent réellement à quelque chose »*, souligne ainsi un CPE. En outre, les chefs d'établissement n'auraient pas tous digéré le passage récent des CPE aux 35 heures, ainsi que leur participation massive aux grèves de ces dernières années au sein du système éducatif. Pour les CPE, les chefs d'établissement seraient nombreux à être mécontents car ils ont vu ces évolutions déstabiliser l'organisation

³⁶ L'environnement organisationnel dans lequel ils interviennent se prête d'ailleurs à cette attitude. En effet, cet environnement apparaît dépourvu de frontières circonscrivant nettement les prérogatives et les tâches qui reviennent respectivement aux chefs d'établissement et aux CPE.

des collèges et des lycées, et contribuer à l'accroissement de leur propre charge de travail³⁷. Enfin, les CPE pensent que le projet institutionnel de les assimiler à plus ou moins long terme au personnel de direction incite quantités de chefs d'établissement à se montrer offensifs. Puisque ce projet vise à faire des CPE des nouveaux adjoints – ou « *adjudants* » – des chefs d'établissement, plusieurs participants au groupe de recherche se demandent pour quelles raisons ces derniers se priveraient d'anticiper une telle évolution.

Il est vrai que les CPE qui ont pris part aux séances de travail ont tendance à avoir d'emblée un rapport distancié à la figure du chef d'établissement. A leurs yeux, celui-ci est le principal représentant local de l'Institution. Il incarne sa lourdeur administrative et hiérarchique classique, ainsi que sa politique, tant en matière d'enseignement et d'éducation qu'en matière de gestion des personnels. Les CPE tendent d'ailleurs à présenter le chef d'établissement de manière « indigne » de leur point de vue. Ils indiquent en effet qu'il ne se rebelle jamais contre l'Institution, et qu'il se montre au contraire avant tout attentif à son évolution de carrière. A l'instar des personnels enseignants, les CPE ne se sentent donc guère proches de cette figure professionnelle. Certes, ils la considèrent comme une fonction toujours envisageable pour ceux qui parmi eux sont désireux de connaître eux-mêmes une progression de carrière³⁸, mais ils la voient aussi comme une fonction tellement différente de la leur en termes de posture et de positionnement au sein de l'institution éducative qu'elle crée de la défiance et de la distance : « *Dans notre bahut, on n'est pas collègue avec la direction, on n'est pas sur le même registre. Le chef d'établissement est le chef d'établissement, c'est le chef de tous les personnels de l'établissement, institué comme tel par le ministère* ». De fait, le chef d'établissement cristallise tous les griefs que les CPE peuvent aujourd'hui avoir à l'encontre de l'institution Éducation nationale et de ses intentions politiques, avérées ou apparentes, à leur endroit : valorisation de l'ancienne fonction de « surveillant général », contraintes budgétaires avec leurs corollaires (réduction des places ouvertes au concours, développement des postes partagés...), menaces sur la pérennité du métier...

Le projet de transformer les CPE en « directeurs de la Vie scolaire » exacerbe tout particulièrement les oppositions et les tensions. En effet, ce projet leur fait craindre le pire. Les CPE redoutent de voir leurs rôles et leurs missions changer radicalement. Ils ont peur de perdre une bonne partie de leur autonomie habituelle, ainsi que la relation directe avec les élèves, c'est-à-dire tout le volet « *affectif* » et « *humain* » de leur travail, au profit de la seule dimension technico-administrative. Même s'ils admettent que les fonctions de direction restent concevables pour les CPE désireux de connaître un changement de métier et une évolution de carrière, ils ne peuvent adhérer à ce projet qui conduirait de leur point de vue à les confondre avec les personnels de direction. Pour eux, un tel projet risque tout bonnement de sonner le glas de leur métier. Du coup, dans ce contexte, ils tendent à marquer le plus possible la distance avec les chefs d'établissement, ce qui n'est sans doute pas pour faciliter leurs relations.

L'adoption d'une attitude d'opposition

Pour tenter d'exercer au mieux son métier en lien avec ses missions et ses valeurs, le CPE est parfois amené à résister et à lutter contre son chef d'établissement.

Parfois, cette attitude revient tout bonnement à ne pas craquer. En effet, selon les CPE, certaines directions – certes, une infime minorité, mais apparemment en augmentation – n'hésiteraient pas à exercer une véritable pression sur les CPE pour les faire plier. Ces derniers sont dès lors appelés à résister pour défendre leur métier et leurs missions, mais aussi pour se protéger face aux risques de dépression³⁹.

³⁷ D'après les CPE, de telles évolutions auraient tellement accru le mécontentement des chefs d'établissement qu'un certain nombre d'entre eux en serait venu, récemment, à l'occasion d'une consultation nationale organisée par le ministère de l'Éducation nationale, à se plaindre du manque d'appui et de coopération des CPE. Les CPE font du reste de cette plainte l'une des raisons pour lesquelles le ministère a décidé de réduire le nombre de postes proposés au concours (nb : en 2005, les Recteurs n'ont sollicité que 142 postes soit 20 % des CPE effectivement recrutés, alors que trois ans auparavant, ils en avaient demandé deux fois plus ; cf. compte-rendu de la CAPN CPE du 23 mars 2005).

³⁸ On sait d'ailleurs qu'il s'agit d'une voie d'évolution professionnelle empruntée par de nombreux CPE. Notons que parmi les CPE qui ont participé aux réunions, l'un d'entre eux a accepté de faire office de principal adjoint dans son établissement. Faute de disponibilité, il a dû interrompre sa collaboration à la démarche clinique.

³⁹ Bien sûr, le CPE exposé à pareil harcèlement de la part de son chef d'établissement peut toujours faire sa demande de mutation pour espérer retrouver dans un autre établissement un climat de travail serein et plus ouvert à son projet éducatif. Il peut aussi avoir recours à des acteurs de l'Institution situés en dehors de son établissement : les services du Rectorat, dont le DRH, et les organisations syndicales.

Plus généralement, il s'agit d'entrer dans un rapport conflictuel avec son chef d'établissement. Pour le CPE, cela signifie alors ne pas céder aux demandes et aux critiques de ce dernier et faire preuve d'intransigeance vis-à-vis de ses droits et de ses prérogatives, en s'appuyant notamment sur la circulaire de 1982 et en refusant par exemple de faire seulement du « terrain » ou « du flicage ». Cette attitude peut aussi consister à se battre pour ne pas se laisser dérober par le chef d'établissement une partie de son champ d'intervention ou certaines de ses initiatives. Bref, une telle attitude est aux antipodes d'une attitude de soumission. Elle vise au contraire à préserver le métier et plus largement la Vie scolaire envers et contre tout. « *S'il n'y a pas un chef d'établissement qui joue le jeu et qui donne aussi une place à la Vie scolaire, au discours du CPE, à la démarche éducative d'un établissement, on va se battre* », affirme ainsi un CPE.

Cette façon de s'opposer à son chef d'établissement n'est guère facile. Il faut savoir faire preuve de tout un ensemble de savoir-faire communicationnels requis en situation de conflit : savoir dire non, savoir expliquer et réexpliquer les raisons de son refus, savoir parler franchement et avec une réelle prestance, savoir exprimer sa colère tout en restant le plus calme possible. Il faut aussi savoir endurer les réactions critiques et culpabilisantes du chef d'établissement. Par exemple, celui-ci risque de reprocher au CPE de ne pas vouloir coopérer au bien du collège ou du lycée : « *C'est sûr que du coup tu ne passes pas pour celui qui va aider* ».

Par ailleurs, les CPE qui en viennent à s'opposer à leur chef d'établissement ont tout intérêt à se positionner en contre-pouvoir. Ayant pris conscience de la dimension politique liée à leur fonction, ils s'en servent sans vergogne pour contrer leur chef d'établissement, ou du moins pour se prémunir de ses agissements. En tant que membres de droit des conseils d'administration, ils exposent leurs problèmes et leurs projets au cours des réunions. Ce faisant, ils n'hésitent pas à affronter publiquement leur chef d'établissement. De même, ils se cherchent des alliés au sein des établissements et contribuent à créer et à organiser des collectifs unis pour s'opposer aux directions. Se posant ainsi en contre-pouvoir à leur chef d'établissement, ces CPE limitent le risque de se voir assigner des rôles qui ne leur conviennent pas. En effet, s'ils réussissent à profiter habilement de leur position au sein des conseils d'administration et à s'inscrire dans des collectifs déterminés à parler d'une même voix, leur chef d'établissement sera tenté de les ménager au bout du compte, puisqu'il préférera le plus souvent ne pas faire de vagues et assurer le fonctionnement de son établissement. Ce CPE décrit ainsi en quoi il est en mesure de tirer profit de sa situation de contre-pouvoir au sein du conseil d'administration : « *Au conseil d'administration, c'est le CPE qui fait pencher la balance. C'est évident parce que le proviseur, le proviseur adjoint et l'intendant sont vraiment catalogués dans l'administration. La Direction et les représentants des personnels sont catalogués par les parents d'élèves et les élèves. Ils sont catalogués sur des positions fermes, déjà préétablis à l'avance. Tandis que si les CPE vont dans un sens, il y aura toujours un parent ou deux qui vont le suivre, deux élèves ou trois. La discussion est serrée. Ça passe d'un côté ou de l'autre. Moi, je sais qu'en fonction des positions que je prends en CA, il y a au moins quatre, cinq ou six personnes, ça dépend des années, qui vont dans mon sillage. Donc, le conseil d'administration, à la limite, c'est moi ! Les proviseurs le savent très bien. Ils savent très bien qu'il faut qu'ils ménagent un peu tout le monde* ».

Toutefois, la capacité à résister et à lutter concerne surtout, là encore, les CPE expérimentés, titulaires et rattachés à un seul établissement. En outre, elle apparaît souvent moins développée chez les CPE isolés. Pourvu qu'il y ait entente et coopération entre eux, les CPE qui interviennent au moins en duo ont plus de chances de contrer et de combattre efficacement leur chef d'établissement. Force est de constater, d'autre part, que l'activité de résistance et de lutte se révèle en général très usante. Le CPE court le risque de s'épuiser dans un conflit avec son chef d'établissement, et ceci sans être assuré d'en sortir gagnant. Du reste, pour s'opposer à son chef d'établissement, il ne dispose pas d'un « référentiel » aussi solide que ceux des enseignants, et les textes ou lois concernant leurs missions floues sont interprétables de mille et une manières.

Dans l'approche du métier du CPE, il convient en définitive de tenir compte du rôle joué par les chefs d'établissement. En effet, à en croire les propos tenus et échangés au cours des réunions, la majorité d'entre eux méconnaît le travail exercé par les CPE. Ils souhaitent que ces derniers jouent en priorité des rôles décalés par rapport à leurs propres conceptions du métier. Cependant, d'autres chefs d'établissement continuent à se montrer réceptifs à la démarche éducative portée par les CPE. Des chefs d'établissement méconnaissant relativement la fonction de CPE de prime abord finissent même par faire évoluer leurs représentations. Pour le plus grand bien de la démarche éducative, les CPE ont ainsi quelquefois la possibilité de travailler en confiance et en complémentarité avec leur chef d'établissement. Mais en même temps les situations de conflits sont loin d'être rares. Elles tendraient même à se développer actuellement,

avec le passage à l'offensive d'un nombre croissant de chefs d'établissement désireux d'assigner aux CPE des rôles qui ne leur conviennent pas.

Dans tous les cas de figure, l'effet chef d'établissement est donc à prendre en compte dans l'analyse de l'impact de l'établissement sur la conduite du métier de CPE. Concrètement, cet effet-chef d'établissement requiert chez les CPE le développement de tout un ensemble de pratiques et de compétences relationnelles : clarifier le plus possible leurs rôles et les contours de leur fonction, coopérer, négocier, lutter contre les assignations et les stigmatisations les plus lourdes... Permettant de répondre aux attitudes variées des directions à leur égard, ces pratiques et compétences donnent à voir en fin de compte une activité de travail à part entière. Elles exigent une solide expérience et une véritable installation au sein des collègues et des lycées. Elles demandent aussi un sens aigu des enjeux et des rapports de pouvoir. Elles forment avant tout, pour ainsi dire, une « activité politique ».

Par ailleurs, la nécessité de mettre en œuvre de telles pratiques et compétences relationnelles montrent bien le caractère relativement « faible » du métier. Pour exister et prendre forme au sein des établissements scolaires, il doit compter sur ces pratiques et compétences. Il ne va donc jamais de soi et contraste de ce point de vue avec le métier d'enseignant, lequel a beaucoup moins besoin de ce type de pratique et de compétence. Si cette caractéristique du métier de CPE signale sa richesse potentielle, elle donne aussi à voir sa fragilité. Bref, ne représente-t-elle pas une nouvelle invite à une meilleure formalisation globale du métier qui lui permettrait de le faire accéder à une légitimité plus solide et une meilleure lisibilité au niveau des établissements ?

6. LE TRAVAIL EN PARTENARIAT

Outre le chef d'établissement, le CPE côtoie d'autres personnels dans le cours de son activité. Dans certains établissements (les plus grands ou ceux qui se trouvent en ZEP), il agit en compagnie d'un autre CPE (voire, parfois, de deux ou trois autres CPE). Rappelons qu'il est rattaché à un service – appelé communément la Vie scolaire – dans lequel travaillent aussi des personnels avec divers statuts (surveillants, assistants d'éducation, emplois Vie scolaire). Au-delà, il évolue 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, une secouriste-lingère (une catégorie en voie d'extinction), un conseiller d'orientation (COPSY), du personnel administratif (intendant, secrétaire, agent d'accueil...) et technique (techniciens et ouvriers d'entretien et d'accueil). Le CPE est également susceptible de rencontrer régulièrement des professionnels propres à divers corps de métier extérieurs à son établissement de rattachement, tels que le médecin scolaire rattaché au secteur, des pompiers, des policiers, des éducateurs, des animateurs, des acteurs du monde économique... Ce champ relationnel étendu imprime donc la pratique du métier de CPE et son vécu au quotidien. Les CPE ne cessent de parler de la nature et de l'état de leurs relations avec ces différentes catégories d'acteurs.

Intéressons nous ici tout spécialement aux relations des CPE avec les enseignants, les assistantes sociales, les infirmières et les COPSY. Les relations avec les personnels de la Vie scolaire seront analysées dans le chapitre suivant. Les rapports entre CPE sont certes importants pour la conduite au quotidien de l'activité mais ils apparaissent plutôt comme une condition d'exercice que comme une composante à part entière de cette activité. Ces rapports seront d'ailleurs également abordés dans le chapitre subséquent, consacré à la gestion d'équipe. 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 CPE qui ont pris part aux séances de travail se montrent du reste assez peu diserts à propos de ces relations externes.

Vis-à-vis des enseignants, des assistantes sociales, des infirmières et des COPSY, les CPE aspirent avant tout à être des « partenaires ». Que signifie alors ce partenariat professionnel de leur point de vue ? Quelles formes prend-t-il concrètement ? Et plus généralement, comment l'aborder et le décrire dans une perspective de définition socio-clinique du métier ?

Nous voudrions montrer dans cette partie que le travail en partenariat 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. En même temps, ils 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 problématiques des élèves n’appartiennent plus à leur champ de compétence.

Ensuite, 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. D’une part, 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. Par l’entremise de lieux et de moments de rencontre interprofessionnels, un tel travail conduit à dépasser la simple juxtaposition des compétences et à créer au contraire des dynamiques de mutualisation. D’autre part, les CPE souhaitent impliquer les autres personnels (en fait, 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 seules spécialistes de l’éducatif au sein des établissements scolaires.

Ainsi, 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 décroisonnements professionnels.

Sur la base des propos tenus et échangés lors des réunions de travail, nous décrivons et analysons les trois composantes principales de ce partenariat :

- la complémentarité construite avec les autres personnels ;
- l’engagement, sinon la création de dynamiques de mutualisation des compétences ;
- la non monopolisation de l’éducatif et la formation de « collègues » (en l’occurrence quasi exclusivement des personnels enseignants) à cette dimension.

6.1. Agir en complémentarité

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 spécifique 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.

Avec les enseignants

Cette complémentarité à la fois marquée et interactive structure très clairement une partie importante du rapport que les CPE revendiquent à l’égard des enseignants. En effet, vis-à-vis de ces derniers, les CPE sont porteurs d’une spécificité professionnelle limpide en apparence : ils ont vocation à gérer la dimension éducative (gestion des absences, traitement des « déviances comportementales », suivi des élèves dans leur globalité...) 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 que leur a légué l’histoire de leur corps, mais aussi et surtout celle liée à leurs différents ancêtres (directeurs des études des lycées napoléoniens, répétiteurs, censeurs, surveillants généraux...). Les CPE et leurs ancêtres ont été créés, en tant que catégories professionnelles, pour pallier le refus formel et répété des enseignants du secondaire en France de s’investir dans le domaine « éducatif », ravalé historiquement de leur point de vue au rang de « sale boulot » à déléguer : *« Il me semble que ça fait 30 ans, peut-être 100 ou 200 ans, que les profs résistent à entrer dans l’éducatif. Nous avons, à mon sens, été créés pour pallier ce problème-là. Au début, on a eu le surveillant général, chargé du périscolaire. C’était le mec qui avait le bâton. Dans les années 70, on s’est dit qu’on n’arrive pas à faire évoluer le statut des profs, donc on va créer une sorte de vessie à côté qui est le CPE ».*

Pour les CPE, le port d'une telle spécificité professionnelle ne signifie pas pour autant l'absence d'interactions et d'échanges au quotidien avec les enseignants. De fait, les CPE se mettent à leur service pour répondre à certains de leurs besoins qui ont trait à la dimension éducative. On peut citer deux exemples qui attestent le savoir-faire spécifique des CPE. A la demande d'enseignants qui s'avouent incapables de résoudre un problème de discipline avec un élève, les CPE acceptent souvent d'intervenir.

De même, il arrive que les CPE interviennent en classe à la demande d'un professeur pour tenter de mettre fin à une situation de chahut ou d'affrontement. Ce type d'intervention se réalise « à chaud », lorsque la sécurité des élèves ou du professeur est mise en péril ou bien, de préférence, « à froid », c'est-à-dire à titre plus préventif et de façon plus concertée et réfléchie avec le professeur. Elle concerne tout particulièrement certains professeurs, « en difficulté » pour tenir leur classe, et ayant absolument besoin de ce concours des CPE : « *Si on est des personnes ressources, c'est parce qu'il y a des choses qu'on sait faire. De plus en plus, je suis appelée par des collègues pour intervenir devant les classes où il y a des choses très dures qui se disent. Il faut vraiment être calée dans ses deux souliers pour manager la situation, parce que si tu te plantes, c'est la révolution* » ; « *On nous demande d'intervenir sur des incidents, des choses qui ne réussiraient pas à se dénouer sans notre intervention* ».

Plus généralement, les échanges d'informations de nature complémentaire ne manquent pas entre les CPE et les enseignants. Situés à une position – carrefour au sein des collèges et des lycées, et présents à la fois plus longtemps et à d'autres moments de la journée scolaire, les CPE sont enclins à transmettre aux enseignants qui le souhaitent des informations nombreuses et variées sur les élèves et leur comportement, aptes à enrichir et à globaliser la connaissance qu'ils en ont. Chargés de gérer les absences, les CPE peuvent, par exemple, remettre aux professeurs intéressés – notamment aux professeurs principaux – des bilans périodiques portant sur leur classe ou sur certains élèves. Lorsqu'ils participent aux conseils de classe, les CPE peuvent par ailleurs apporter un regard spécifique sur les élèves, par rapport à celui des enseignants. Ils livrent alors des informations susceptibles de relativiser certaines critiques (en donnant, par exemple, des clefs pour comprendre des comportements perturbateurs ou des résultats scolaires médiocres) et même certains éloges (en insistant, par exemple, sur les absences des bons élèves). Habitée à participer aux conseils des classes, cette CPE nous relate ainsi son expérience : « *Quand je suis interpellée en conseil de classe, il m'arrive de dire qu'avec cet élève-là, qui est absent, on a commencé un travail, on a reçu la famille, on a associé le plus de personnes possible, et, vue la situation qui est la sienne, le vécu qui est le sien, l'histoire qui est la sienne, il n'y aura pas d'amélioration du jour au lendemain et que l'on aura besoin de temps. Au conseil de classe, je l'ouvre et je demande, même si c'est un bon élève, même s'il a une très bonne moyenne, que l'on note son absence. Tout à coup, tu as un prof qui te dit : 'ah non, c'est quand même un bon élève !'. Je lui dis : 'alors pourquoi tu ne l'as pas laissé te marcher sur la tête pendant tout le trimestre ?'* ».

Les CPE éprouvent eux-mêmes le besoin d'être informés constamment par les enseignants. Ceux-ci possèdent une information originale sur les élèves, leur activité scolaire et leur comportement dans le cadre des heures de cours. Ils disposent d'une expertise cognitive et pédagogique au sein d'une discipline qui leur est propre. Le temps de présence qu'ils ont avec les élèves leur permet surtout d'avoir une connaissance individualisée de chacun d'entre eux que les CPE n'ont pas. Ces derniers aspirent donc à faire des enseignants des interlocuteurs réguliers, porteurs d'un discours et d'un point de vue spécifiques sur les élèves. Ainsi, les CPE entendent jouer autant que possible la carte de la complémentarité entre l'éducatif et le pédagogique avec les enseignants : « *Le discours du prof n'est pas le même que le discours du CPE. C'est normal. Les apprentissages disciplinaires, la pédagogie, ce n'est pas de notre ressort. Par contre, nous, on a des éléments à apporter, on travaille sur un domaine complémentaire, je ne vois pas du tout d'opposition, ni de rivalité* » ; « *J'échange avec les profs. Il y a quand même des choses pour lesquelles ils sont plus compétents que moi* ».

Avec les COPSYS et le personnel sanitaire et social

La logique de la complémentarité et de l'échange se trouve également au cœur des relations que les CPE entendent nouer avec les COPSYS et les différents personnels de l'Éducation nationale qui interviennent dans le champ sanitaire et social. Pour les CPE, ce sont assurément des partenaires privilégiés, rendant un service spécifique tout à fait précieux : « *C'est certain que ces personnels, les COPSYS, les infirmières, les assistantes sociales, participent pleinement à l'éducation des élèves et ont ainsi leur place dans notre système. Ce sont forcément des partenaires privilégiés. On en sent d'autant plus la nécessité que les problèmes rencontrés sont aigus. En lycée professionnel, les élèves sont parfois en grande difficulté scolaire, sociale, familiale, et*

manquent de repères. Et tous ces personnels, qui sont là, qui écoutent, qui observent, sont à même de nous transmettre, ainsi qu'aux profs et à tout le monde dans l'établissement, des informations précieuses. On ne peut pas s'en passer. J'imagine mal passer 10 ou 15 jours sans l'assistante sociale ou l'infirmière ».

Les assistantes sociales et les infirmières agissent sur des domaines qui ne relèvent pas du champ de compétences des CPE. Ces personnels parviennent, de par leur fonction et leur présence en pointillé dans les établissements (ils en couvrent plusieurs) mais aussi compte tenu de leurs compétences spécifiques, à obtenir des informations originales sur les élèves, souvent de nature confidentielle et tenant du secret professionnel : *« L'assistante sociale et l'infirmière savent aussi poser des questions que nous, parfois par pudeur, ou parce que ce n'est pas facile de poser des questions indiscrettes aux élèves, nous ne posons pas. C'est bien connu que l'enfant en souffrance ne se confiera pas forcément au CPE, au professeur principal ou au proviseur. Il se confiera plus facilement à l'infirmière qui est tenue au secret professionnel. Le fait que ce soit des personnels tenus justement au secret professionnel met l'adolescent en confiance. Il se livre plus aisément. Après, nous, on ne sait pas forcément tout ce qui se dit dans le bureau de l'assistante sociale ou de l'infirmière » ; « Elles ont aussi une relation privilégiée avec la famille. Je pense que leur rareté, leur peu de présence leur permettent aussi d'avoir un autre poids. Elles représentent des personnes qui viennent de l'extérieur, et de ce fait, quand elles disent des choses à des parents, elles ont beaucoup plus de poids que nous qui sommes dans l'établissement au quotidien. Elles ont donc peut-être une efficacité qui est liée à leur rareté. Dans des situations difficiles, elles arrivent quelquefois à décoincer des choses sur lesquelles, nous, on a pu s'acharner depuis plusieurs semaines pour trouver la clef ».*

Quant aux conseillers d'orientation – psychologues, ils interviennent, certes, sur un registre moins étanche par rapport au champ de compétences des CPE (dans le cadre du suivi global des élèves, les CPE sont forcément amenés à les aider à mieux se repérer dans leur projet scolaire et professionnel). Mais ces COPSYS s'appuient sur une approche distincte, autrement mieux nourrie en informations sur les filières de formation et les métiers, et fondée, à l'image du personnel sanitaire et social, sur une plus forte distanciation – laquelle est censée résonner comme une neutralité davantage marquée dans l'esprit des élèves et de leur famille.

Globalement, on peut dire que le CPE sert de relais pour ces personnels, peu présents au sein de l'établissement scolaire. Il les informe sur la vie de cet établissement et s'efforce par conséquent de les rencontrer le plus souvent possible. Dès qu'un élève se heurte à un problème relevant de leur compétence, il les sollicite et leur passe facilement la main. En cas d'urgence sanitaire ou sociale, il n'hésite pas à contacter l'assistante sociale ou l'infirmière alors même qu'elle se trouve dans un autre établissement : *« Je suis bien contente d'avoir encore une assistante sociale à mi-temps, une infirmière à mi-temps et de pouvoir leur passer la main facilement ».*

En même temps, il est clair que le CPE se sent porteur d'une professionnalité moins spécialisée que les COPSYS et le personnel sanitaire et social, visant davantage l'élève dans sa globalité et prétendant couvrir quantités d'aspects ayant trait au processus éducatif. D'ailleurs, le CPE affirme volontiers conduire des entretiens avec des élèves d'une autre nature que ceux que mènent ces personnels, et aboutir ainsi à des informations et à des décisions d'ordre complémentaire. De là, son besoin d'avoir à nouveau des échanges réguliers et respectueux des différences professionnelles avec pareils personnels. *« Dans mon boulot, je suis spécialisée dans un travail de médiation et je n'attends pas l'assistante sociale pour mener un entretien. Cela fait partie de mes compétences. Par contre, l'entretien que je mène est au nom de mon poste de CPE. Ce n'est pas le même que celui de l'assistante sociale ou de l'infirmière »*, confie à ce propos une CPE.

Les CPE valorisent donc le travail en complémentarité avec les COPSYS, les assistantes sociales et les infirmières. Ce travail favorise les interventions menées auprès des élèves : *« Ce qui est intéressant dans le fait d'avoir plusieurs fonctions comme assistante sociale, infirmière, conseillère d'orientation-psychologue ou CPE, c'est qu'on peut se répartir le travail avec l'élève sur des domaines variés. C'est moins générateur de confusion pour l'enfant et sa famille, et ça permet souvent de faire un meilleur travail. Si tu es le CPE du gamin, et que tu te retrouves à faire son infirmière, son psy et son copain, il ne sait plus trop où il en est ».* Le travail en complémentarité s'appuie par ailleurs sur la spécificité portée par chaque catégorie de personnel. Pour les CPE, une telle spécificité se fonde sur leur savoir-faire spécifique et leur position particulière au sein des établissements scolaires : *« On peut parler d'un carrefour où le CPE serait au centre et où viendrait du monde de tous les côtés sans respecter toujours le sens de la circulation, l'heure à laquelle il faut passer. On est au milieu et on essaie de regarder tous ces gens qui viennent vers nous. On essaie de faire circuler l'information puisqu'on est au centre de l'information dans les établissements scolaires. Lorsque nous sommes saisis d'un problème, à nous ensuite de savoir informer, déléguer, de savoir à qui il faut déléguer ».*

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. Ce processus de légitimation se pose surtout lorsque le CPE arrive au sein de l'établissement. L'enjeu est dès lors 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 par les CPE. Compte tenu des changements de personnels qui s'opèrent au fil du temps et de leurs effets sur le système de relations, un tel processus de légitimation à l'échelle de l'établissement est du reste régulièrement à l'ordre du jour pour le CPE. Il atteste sa reconnaissance moindre au sein du système éducatif par rapport à l'enseignant, lequel n'en a pas besoin autant : *« Il y a parfois la non reconnaissance des collègues, parce que quand tu arrives en salle des profs, tu n'es rien ! Rien. Pour moi, pour être reconnue, il a fallu une discussion. Je ne sais pas comment c'est arrivé, on a parlé de sociologie. Il a fallu ça pour que, tout d'un coup, je devienne quelqu'un d'intéressant »*. En revanche, le processus de légitimation fait ressembler le CPE au Copsy, confronté au même problème de reconnaissance en interne.

Ce processus requiert une démarche de promotion et de clarification de la part du CPE. En effet, celui-ci exerce une fonction qui reste assez mal connue au sein des collèges et des lycées : *« Comme le métier n'est toujours pas clairement identifié par les gens qui l'exercent, il peut l'être encore moins par les gens qui sont en face. C'est cela le gros problème de la catégorie ! »*. 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 *« faire son marketing »* 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 que font les CPE 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. Aguerri, le CPE rédige alors une note à destination de ses collègues, visant à leur expliquer son rôle et les modalités de son action : *« On avait fait avec mon collègue une lettre pour justement expliquer d'une part notre rôle, d'autre part les modalités qu'on souhaitait voir mises en œuvre pour la gestion des élèves. [...] On a fait un effort de clarification. On a distribué une lettre de deux pages indiquant : 'qui sommes-nous, qu'est-ce qu'on souhaite, comment souhaitons-nous travailler avec vous, et vous êtes les bienvenus si vous voulez travailler avec nous'. En fait, une sorte de clarification »*.

Les enseignants qui ne viennent pas spontanément solliciter les CPE sont les plus visés par cette démarche de promotion et de clarification : *« C'est vrai que certains enseignants, qui ont de très bonnes classes, ne viennent pas voir le CPE. On voit surtout les enseignants qui ont des problèmes de classe. En fait, il est important de s'installer, de faire notre trou, de se faire connaître par ces collègues qui ne viennent pas nous voir pour faire des projets ou faire un travail avec leur classe »*.

S'autolimiter

Pour être reconnu et créer la confiance nécessaire, le CPE doit également prendre garde à se limiter en termes de champs d'action et de compétences. Autrement dit, l'enjeu est pour lui de **ne pas entrer en concurrence** avec les enseignants, les Copsy et le personnel sanitaire et social. Si le risque d'une telle situation concurrentielle avec les enseignants est assez limité, puisque les CPE n'entendent pas à l'évidence se substituer à eux dans le champ purement scolaire et académique, il est autrement plus marqué avec les Copsy et les assistantes sociales. Le CPE – surtout lorsqu'il débute – doit faire attention à ne pas empiéter sur le rôle du Copsy et à se mettre à dos le titulaire de cette fonction. Pareillement, il doit apprendre à se différencier clairement de l'assistante sociale : *« On travaille avec un grand nombre de personnes, et il y a régulièrement des conflits de pouvoir, de rôle, de fonction, de statut au sujet des attributions de chacun. Au début de ma prise de fonction, je n'avais pas réalisé, par exemple, que j'empiétais sur le rôle du COP, qui s'était fâché contre moi. Je faisais des entretiens individuels portant sur l'orientation scolaire des élèves, alors qu'au début, c'est vrai, les anciens CPE n'avaient pas la formation. Je n'avais pas réalisé »*.

Notons toutefois que le CPE est parfois amené, bien malgré lui, à se substituer partiellement au personnel sanitaire et social. Cette situation traduit la dispersion de ce personnel sur plusieurs établissements. Elle se rencontre plus fréquemment dans les collèges, moins pourvus en personnel sanitaire et social que les lycées : *« C'est la difficulté du collège. On peut très vite faire service social en même temps que service Vie scolaire. Très vite, tout peut être confondu parce que l'assistante sociale et l'infirmière sont sur plusieurs établissements. A la différence du lycée, s'il y a au collège un élève qui se sent mal, ou qui est en pleurs, ou encore pour lequel on vient de découvrir l'existence d'un gros problème social, il atterrit dans le bureau du CPE. Il y a donc une confusion des métiers. C'est un tort »* ; *« Les infirmières sont là peu souvent et les jours où elles ne sont pas là, on est bien obligés de soigner les genoux écorchés. On est même censé faire des injections. Ce qui n'est absolument pas de notre compétence. Mais on ne peut pas refuser »*.

Du temps et de la stabilité

Le travail en complémentarité avec les « collègues » est par ailleurs chronophage. Les différentes rencontres occasionnées prennent sur le temps consacré aux élèves : *« Quand l'infirmière n'est là qu'une demi-journée par semaine et que j'ai besoin de la rencontrer, c'est du temps que je prends aux élèves »*. Même si les rencontres s'avèrent nécessaires, il faut donc pouvoir les assumer et les organiser au mieux.

De manière plus générale, la reconnaissance et la confiance réciproques sur lesquelles s'appuie ce mode de travail supposent un CPE stable et bien installé dans son établissement : *« Il est très important pour les CPE d'être en poste stable. J'ai eu la chance d'avoir un poste fixe tout de suite. On n'est pas toujours titulaire immédiatement. Je trouve ça dur. Et que dire alors des collègues en CDD ou en poste partagé ? Je me demande comment ils font »*.

Pour repérer les différents partenaires et travailler en confiance, une certaine durée s'impose. Le travail en partenariat impose une certaine stabilité : *« Ce qui me gênait en étant maître auxiliaire, c'était justement de ne pas avoir un minimum de temps, au moins deux ans, pour pouvoir mettre en place quelque chose avec les collègues et construire la confiance nécessaire. Sur seulement une année, parfois moins, j'étais souvent appelé en catastrophe, je débarquais et je faisais un travail dans l'urgence avec ce que je pouvais connaître de l'établissement, de ses personnels et de ses élèves, avec mes quelques techniques ou façons de faire. Ce que m'a apporté la titularisation, en dehors d'une paye en conséquence, c'est surtout la possibilité de mettre en place des projets sur un plus long terme »*.

De même, il est préférable d'être attaché à un seul collège ou lycée. Pour être reconnu par un maximum d'enseignants, mais aussi pour jouer un rôle de relais auprès des Copsy et du personnel sanitaire et social, lesquels interviennent en général sur plusieurs établissements, il importe que le CPE n'ait pas lui-même plusieurs affectations en même temps. Le partenariat s'accommode donc mal aussi des postes partagés. Affecté sur deux établissements, ce CPE en dénonce les puissants inconvénients : *« Il y a des gens comme moi qui ne font que passer au sein du collège. Une journée par semaine, et encore. Donc, il n'y a pas de repères chez les interlocuteurs, et cela c'est extrêmement grave. Je ne peux pas aller aux réunions parce que souvent elles se chevauchent en début et en fin d'année. Des collègues du collège ne savent pas encore que je travaille au sein du collège. On ne s'est jamais vus »*.

Une complémentarité moins aisée avec les enseignants

Pourvu que les conditions de légitimation et de durée soient respectées, le travail en complémentarité avec les « collègues » se révèle ainsi possible pour les CPE. Il n'en est pas pour autant garanti. Certains personnels restent réfractaires à un tel travail avec les CPE et réduisent autant que possible leurs interactions avec eux. Il s'agit pour l'essentiel d'enseignants, qui malgré les efforts de promotion et de clarification des CPE, ne connaissent toujours pas suffisamment la fonction de ces derniers et persistent à ne pas les solliciter : *« J'arrive à travailler avec la moitié des collègues parce que c'est un échange, ils savent très bien qu'on a un boulot complémentaire mais pas avec l'autre moitié. Ils ne savent pas ce que c'est un CPE, ils ne*

savent pas ce qu'on fait. Ils n'en ont aucune idée »⁴⁰. Ce serait notamment le cas de nombreux agrégés : « *En lycée on rencontre plus d'agrégés, lesquels ont plus tendance à travailler dans leur coin. S'il y en a qui sont ouverts, beaucoup ne souhaitent pas partager la vie quotidienne de l'établissement et travailler avec le CPE. Ils ne voient pas d'intérêt à cela* » ; « *Il me semble que tout dépend de la manière dont les enseignants se positionnent dans leur approche, dans leur relation avec la classe. Effectivement, pour les agrégés, le pôle d'intérêt, c'est leur relation au savoir. Ce n'est pas du tout l'éducatif, donc ceci n'est pas leur problème* ».

La complémentarité avec les Copsy et le personnel sanitaire et social apparaît pour sa part en général plus aisée à construire. Comme les CPE, ce personnel partage des valeurs et des objectifs centrés avant tout sur le développement personnel et humain. Il souffre pareillement d'un manque de reconnaissance en interne. Même si le manque de présence du personnel sanitaire et social au sein des établissements entrave forcément la communication, les CPE soulignent la qualité du travail en complémentarité avec ce personnel : « *C'est la croix et la bannière pour les rencontrer. Quand ils sont là, ils reçoivent les élèves en priorité, ce qui est normal, puisque c'est leur objectif premier. Mais c'est vrai que quand on a vraiment des questions, ils viennent sans difficulté vers nous. Et quand on a une vraie question ou une question urgente, on peut les appeler là ils sont* ».

Le risque d'un fonctionnement compartimenté

Plus généralement, bien qu'il se caractérise par des échanges d'informations et des passations directes de relais, le travail en complémentarité est en soi problématique s'il s'arrête là. En effet, il risque de maintenir en l'état le fonctionnement compartimenté qui règne classiquement au sein des établissements scolaires. Chaque professionnel détient un champ de compétences spécifique et le plus délimité possible, et le travail sur l'élève est strictement réparti en fonction des champs de compétences de chacun. Or, cette logique de juxtaposition des compétences ne peut satisfaire pleinement le CPE. En effet, il intervient sur un domaine, la dimension éducative, qui est l'affaire de tous et qui demande, le plus souvent, une interpénétration et une mutualisation des différents types de compétences.

Ce risque de cloisonnement est bien décrit par cette CPE : « *C'est comme s'il y avait ce raisonnement au sein de l'Éducation nationale. Il y a un problème d'orientation, on envoie l'élève chez la conseillère d'orientation. Il y a un problème de maladie, on envoie l'élève chez l'infirmière. Chacun va travailler comme si c'était des chasses gardées. Par exemple, 'moi, je suis l'infirmière, je ne veux pas que tu empiètes sur mon truc'. Alors qu'arriver à travailler en commun, arriver à croiser des regards et des compétences, ça c'est intéressant. Sinon cela ne m'intéresse pas* ».

6.2. S'inscrire dans de véritables dynamiques de travail en commun

Du point de vue des CPE qui ont participé aux séances de travail, le partenariat avec les autres personnels des établissements scolaires doit aller plus loin qu'une simple superposition des fonctions et des compétences. Il doit comporter des moments ou des lieux au cours ou au sein desquels les différents professionnels travaillent véritablement en commun ou en équipe, en croisant, en mutualisant et en fertilisant leurs regards et leurs compétences spécifiques. Dans l'esprit des CPE, ce travail en commun consiste à rechercher avec leurs différents « collègues » l'origine des difficultés rencontrées par les élèves et les aides ou les réponses à apporter pour surmonter ces difficultés. Il signifie de s'inscrire dans de véritables dynamiques de partage des compétences, et d'accepter de créer et d'utiliser un langage commun minimal avec les « collègues ». Pour les CPE, un tel travail en commun est un enjeu important car il signe la responsabilité collective de l'ensemble des personnels des collèges et des lycées dans l'éducation et l'« épanouissement » des élèves : « *Sur la durée, les élèves s'épanouissent. Mais cet épanouissement, ce n'est pas que le nôtre. C'est le fruit d'un travail collectif, avec les professeurs, les chefs d'établissement, et pourquoi pas tout le monde ! Avec toutes les personnes qui interviennent en fait* ».

Bien sûr, cette aspiration à un travail en commun, sinon à l'émergence d'une culture commune au sein des établissements scolaires, ne vise pas à gommer les spécificités professionnelles de chaque catégorie de

⁴⁰ Il faut noter que les CPE qui ont participé aux séances de travail divergent sur l'importance de ce phénomène. Pour un certain nombre, le retrait des enseignants par rapport aux CPE et à la Vie scolaire reste marqué. Pour d'autres, il est aujourd'hui assez marginal.

personnel. Chacun reste maître en son domaine. Mais la revendication d'une communauté d'action sur quelques pans de l'activité de travail a surtout pour but d'améliorer la capacité collective de prise en charge de certains problèmes significatifs qui se posent au système éducatif, telle que, par exemple, la sortie chaque année de ce système de quantités d'élèves de lycée professionnel sans la moindre qualification scolaire. Pour les CPE, ce type de problème ne peut se traiter efficacement que de manière collective, en équipe.

En outre, il est clair que le degré de mutualité et de synergie va différer d'un établissement à l'autre. Précisément, il va dépendre de l'expérience de coopération déjà acquise par les personnels, très inégale selon les lieux, ainsi que de la force du besoin ressenti en ce domaine. La « soudure » et la mutualisation des compétences seront plus développées au sein des établissements « sensibles » ou « difficiles », dans le sens où elles y seront le plus souvent vécues comme des nécessités, sinon comme des conditions de survie professionnelle. A l'inverse, l'émergence et la conduite d'activités en commun apparaîtront beaucoup plus problématiques et limitées dans les établissements plus « privilégiés », ou du moins à l'abri relatif des problèmes de violence scolaire⁴¹.

Différentes occasions de travailler ensemble

Concrètement, le travail en commun signifie pour le CPE différents types de situations au cours desquelles il a l'occasion de réfléchir, de décider ou d'agir avec des « collègues ». Tout d'abord, il arrive assez souvent qu'un CPE, confronté à un élève qui lui pose un problème de nature « éducative », donc appartenant a priori à sa sphère de compétences, éprouve le besoin d'aller discuter avec un ou plusieurs enseignants, le Copsy, l'assistante sociale ou l'infirmière. Le CPE cherche alors un autre regard pour avancer dans son diagnostic et sa recherche de solutions. Avec ses collègues, non seulement il échange un point de vue complémentaire mais il s'efforce aussi de trouver des éléments communs de compréhension et de solution. Il dépasse ainsi la simple logique de juxtaposition des compétences : « *Moi, quand j'ai une hésitation par rapport à la gestion d'un problème qui se pose à un élève, je vais discuter forcément avec d'autres, car je ne suis pas toute seule dans l'établissement* ».

Ensuite, il est tout aussi fréquent de voir le CPE dialoguer avec un collègue venu le solliciter pour un problème qu'il rencontre. La prestation du CPE n'est dès lors pas uniquement « spécialisée » (conseil de l'enseignant en matière éducative, intervention dans sa classe pour mettre fin au problème...). Il se montre disponible auprès de son collègue pour produire avec lui un diagnostic partagé et trouver avec lui des solutions : « *Pour qu'un élève puisse bien étudier, il faut qu'il soit compris de tous. Quand il est mal dans sa peau, il faut le comprendre et il faut chercher la clé. Et la clé, on ne la trouve pas toujours, en tous les cas tout de suite. Et si on ne se met pas à plusieurs pour trouver la clé, ce n'est pas évident* ».

Autre situation repérée au cours des séances de travail : le CPE peut être amené à s'entretenir avec un élève ou auprès d'une classe en compagnie d'un enseignant (souvent le professeur principal) et/ou d'un autre personnel (tel le conseiller d'orientation, quand l'entretien ou la rencontre a pour objet le devenir scolaire ou professionnel). Ce genre d'entretien ou d'intervention est intéressant car il permet de favoriser les échanges entre les personnels, mais aussi et surtout de coproduire des discours ou des décisions cohérentes. Par exemple, à la suite d'un entretien avec un élève, le CPE et son collègue ont la possibilité de faire un bilan partagé et d'en tirer ensemble les conséquences. Là encore, on n'en est plus à une simple complémentarité à l'œuvre. On débouche sur un véritable travail en commun : « *Parfois, on mène un entretien à deux et on en fait le bilan ensuite pour essayer de voir si on a la même approche du problème* » ; « *Je trouve que c'est un bol d'air que de pouvoir intervenir avec des collègues, profs ou autres, dans une classe, un groupe. Là, je vois véritablement du sens à ma fonction* ».

L'importance des réunions et des groupes de travail

Les réunions sont les lieux par excellence où les CPE peuvent croiser leur regard et leurs compétences avec ceux des autres, et faire ainsi face aux situations les plus problématiques. Ces réunions où l'on en vient à procéder à une mutualisation des points de vue et des savoir-faire se produisent dans le cadre d'instances formelles, tels que les conseils de classe. Mais elles concernent surtout des instances moins formelles, dans lesquelles les différents participants disposent de plus de temps, et qui peuvent se centrer de préférence sur

⁴¹ Le lecteur pourra ici se reporter au chapitre sur l'effet établissement.

les thématiques qui exigent le plus de coopération et de travail collectif. « Commissions de suivi », « observatoires des ruptures », suivi de classes spécifiques, comme des troisièmes d'insertion... : les formes et les objectifs de ces instances peuvent varier d'un type d'établissement à l'autre (collège ou lycée) et d'un type d'objet visé à l'autre.

On peut évoquer les observatoires des ruptures, mis en place dans certains lycées, à travers le témoignage de cette CPE : « *Dans mon établissement, on gère aussi un observatoire des ruptures. On a mis du temps mais c'est vraiment un travail d'équipe intéressant. La qualité de ce travail, c'est d'avoir des compétences diverses et variées, et d'éviter à un seul interlocuteur, assistante sociale, CPE ou prof principal, d'être confronté, seul, à un problème. Mutualiser les compétences, c'est toujours intéressant et gratifiant parce que cela permet de dépasser le stade du simple relais. C'est pour essayer de mieux connaître, de mieux identifier les gamins qui sortent du système sans aucune qualification. On travaille ensemble avec l'assistante sociale, l'infirmière, le proviseur-adjoint, le COPSY, et ça prend une forme intelligente. C'est-à-dire que l'on parvient à traiter ensemble les problèmes, à produire des idées en groupe et à se répartir le travail* ».

Les commissions de suivi illustrent également ce genre d'instance plus ou moins informelle où il s'avère possible de mutualiser des compétences distinctes et d'en tirer partie pour le plus grand bien des élèves. Ces commissions permettent aux CPE de rencontrer régulièrement des assistantes sociales, des infirmières et le cas échéant des enseignants. Elles ont pour objet de faire le point et d'avancer ensemble sur des « *cas de gamins* » qui rencontrent des problèmes jugés lourds (par exemple, des élèves qui se sentent très mal dans leur peau). Les CPE examinent avec leurs collègues les situations et les problèmes des élèves concernés et ce qui pourrait être mis en œuvre pour tenter d'y remédier. Cet examen commun est nécessaire. Se contenter d'interventions compartimentées selon les domaines de compétences propres à chacun serait insuffisant. Une CPE qui a connu pareille expérience raconte : « *On se réunissait avec l'infirmière et l'assistante sociale... Il y avait notamment des élèves qui n'étaient pas absents, qui étaient de bons élèves mais qui avaient des problèmes par ailleurs. Donc, c'était mettre au point une réflexion globale, une fois par semaine. 'Est-ce que tu as reçu tel élève ? Est-ce que tu sais quelque chose sur ça ?'* ».

Un tel examen collectif suppose d'aller assez loin dans le partage et la mise en synergie des compétences. Le principe du secret professionnel est au moins en partie battu en brèche ou dépassé. Dès lors que la commission de suivi fonctionne sur la base d'une solide confiance établie entre ses membres, les confidences que leur ont faites individuellement les élèves peuvent être dévoilées, au moins à grands traits, afin de se donner le plus de chances d'aboutir à des solutions efficaces. Particulièrement sensibles au secret professionnel, les infirmières vont ainsi aller jusqu'à faire comprendre aux CPE, à demi-mots, et en se focalisant sur ce qui est vraiment utile, la nature des problèmes médicaux que connaissent certains élèves. Une CPE engagée dans un travail au sein d'une commission de suivi déclare ainsi : « *On considère que le secret professionnel existe au sein du groupe. On partage infiniment d'informations parce qu'on a une confiance absolue dans les différents membres du groupe. Si l'assistante sociale nous dit quelque chose, elle trahit quelque part, c'est vrai, le secret professionnel. Mais de toute façon nous n'allons pas aller le raconter à quelqu'un d'autre. Donc, on a besoin de dépasser le secret professionnel pour travailler dans cette équipe et ainsi, l'information circule à l'intérieur de notre groupe* ».

A la base d'un véritable travail d'équipe, ces points de rencontre ne tombent pas du ciel. Ils sont à monter et à organiser. Il faut noter, à cet égard, que le CPE joue très souvent un rôle moteur en ce domaine. En lien avec le chef d'établissement, ou même parfois de manière autonome par rapport à ce dernier, il tire partie dans ce cas de ses missions et fonctions « charnières » pour faciliter ou inciter à la mise en place d'espaces coopératifs et de lieux de travail en commun de nature plus ou moins informelle. Le fait d'être l'acteur le plus présent au sein de l'établissement – par rapport aux enseignants et a fortiori, par rapport aux COPSYS et au personnel sanitaire et social – traduit cette tendance à instituer du collectif sous cette forme. Mais la capacité du CPE à créer des liens entre les différents acteurs au vu de sa position transversale et de sa vision globale des problèmes explique également et avant tout pareille tendance. Dans cette capacité de maillage et d'incitation au travail d'équipe, on a là sûrement l'un des traits majeurs et distinctifs de la professionnalité du CPE : « *Dans mon établissement, s'il n'y a pas de CPE, il n'y a pas de liens entre les différentes instances et actions éducatives. On essaie de faire en sorte qu'il y ait du lien entre les différentes parties et les différents types de fonctionnement de l'établissement. C'est un des points les plus intéressants de l'activité* » ; « *Cette faculté de mettre en lien les personnes, les projets, c'est fort pour moi, c'est pour faire vivre le système. Il me semble qu'on est en capacité de créer ce lien, puisqu'on a une vision large et qu'on connaît très bien les locaux* ».

L'implication dans des projets collectifs

L'engagement dans des projets collectifs représente encore pour les CPE une situation propice à une mutualisation des compétences. Ces projets portent sur des sujets divers et variés : organisation de voyages, actions d'animation, refonte du règlement intérieur... Là encore, ils peuvent être impulsés ou non par le chef d'établissement et constituer une occasion de faire avancer collectivement les choses. Pour les mener à bien, des petites équipes sont formées. Leurs membres travaillent alors ensemble, en croisant et en fusionnant en partie leurs modes d'approche spécifiques. Cette CPE décrit son implication dans un projet organisé à l'initiative de sa collègue infirmière : « *Tous les ans, on réfléchit à un certain nombre d'actions. Il y a, par exemple, régulièrement au collège une action sur les nuisances sonores qui est organisée. L'infirmière organise cette action plus que nous mais on réfléchit avec elle* ».

Le CPE peut là aussi être amené à jouer un rôle moteur. A la demande de son chef d'établissement, il est invité fréquemment, par exemple, à assurer le pilotage de la révision du règlement intérieur. Ce type de projet est particulièrement intéressant car il entraîne l'implication potentielle de nombreux acteurs au sein de l'établissement scolaire, en particulier des personnels enseignants. Il échoie le plus souvent au CPE au regard de sa responsabilité dans le domaine éducatif, mais aussi compte tenu derechef de son point de vue synoptique et de la place stratégique qu'il occupe, « *à un carrefour* » au sein du collège ou du lycée. Il peut alors en profiter pour favoriser l'amorce et la conduite d'une réflexion collective sur ce que signifient pour chaque catégorie d'acteur les « limites » éducatives de la sanction : « *C'est moi qui ait piloté l'élaboration de notre règlement intérieur. Le chef d'établissement m'a demandé si j'étais d'accord. J'ai accepté mais cela ne veut pas dire que j'ai travaillé seule. Cela veut dire que j'ai travaillé avec des enseignants, des parents, des délégués. Il y a eu une mouture qui a circulé auprès des délégués enseignants, etc., et puis le projet a atterri au conseil d'administration, il y a encore eu des modifs. Ce fut une occasion de travailler avec des enseignants, des parents et des élèves pour voir ce qu'on pouvait mettre derrière les règles de vie commune et, au niveau des représentations, voir comment chacun se positionnait par rapport aux sanctions. Ce fut une expérience intéressante* ».

Des dynamiques très utiles

Ainsi, de véritables dynamiques de travail en commun se manifestent-elles ici ou là. Souhaitables pour les CPE, et parfois initiées d'ailleurs par eux-mêmes, elles apportent beaucoup aux élèves et notamment à ceux qui rencontrent les difficultés scolaires, sociales, médicales les plus prononcées. Ces dynamiques permettent aussi un enrichissement réciproque des différents professionnels concernés. Par leur intermédiaire, le CPE est en mesure de faire évoluer sa pratique comme il est à même de faire évoluer celle des autres, dans le sens d'une convergence globale, mobilisable au-delà même des espaces et des moments où elles se produisent : « *Je pense que le regard qu'on me renvoie fait évoluer ma pratique de la même manière que ce que je renvoie aussi fait évoluer la perception des autres sur ce que je fais, comment je le fais et pourquoi je le fais. On a certes des principes, des lignes directrices mais on peut aussi quelquefois modifier notre regard, et tant mieux. Je pense que notre fonction est quand même quelque chose qui est ouverte et qui est perméable aux influences réciproques. Sinon, ce serait un cadre rigide où rien ne bougerait. Ce serait difficile* ».

Par exemple, le CPE et l'enseignant ayant pris l'habitude de travailler ensemble dans le cadre d'une commission de suivi ou à l'occasion d'un projet collectif seront susceptibles de modifier leur attitude en conseil de classe. Le premier pourra avoir plus conscience des difficultés qui pèsent sur l'enseignant en matière d'évaluation et de notation. Le second pourra de son côté se montrer plus compréhensif vis-à-vis des élèves, qu'il verra plus comme des adolescents ou des jeunes, davantage perçus dans leur globalité et selon leur problématique singulière (cf. chapitre sur l'éducatif en question).

Un travail en commun plus difficile avec les enseignants

Travailler en équipe avec d'autres personnels n'est pas aisé pour le CPE. Encore plus que pour le simple travail en complémentarité, il faut du temps, une réelle stabilité et suffisamment de présence et de visibilité au sein de l'établissement. De plus, il est préférable d'évoluer au sein d'un collège ou d'un lycée qui se caractérise par l'existence d'une habitude bien ancrée du travail en commun, ainsi que d'un style de direction ouvert à ce mode de fonctionnement.

Par ailleurs, il est clair que le CPE ne peut pas travailler en équipe de manière comparable avec tous les corps de métiers. Avec les Copsy, les assistantes sociales et les infirmières, il est évident que les CPE mettent souvent en place des choses ensemble, et ce alors même que ces personnels sont peu présents au sein des établissements. Ils réfléchissent à des actions communes. Par exemple, ils sollicitent ensemble des intervenants externes et participent à de nombreux projets communs. Il est vrai que le CPE et ces personnels partagent un point commun qui favorise d'emblée les dynamiques collectives. De par leur formation et leur quotidien, ils prétendent appréhender l'élève dans sa globalité, même si c'est avec un prisme chaque fois différent : *« C'est quand même un type de personnel avec lequel on communique facilement et qui est souvent ouvert à la discussion, au dialogue, à la collaboration. Et on met quand même un certain nombre de choses en place. Que ce soit l'infirmière, l'assistante sociale, le COP ou les CPE, on arrive à avoir un point de vue commun, même si nous avons chacun nos spécificités. On aboutit à un regard forcément croisé, parce qu'on a appris par nos formations, par nos expériences de mise en commun et nos expériences d'entretiens, à voir l'élève dans la globalité »*.

Il n'en va pas de même, loin de là, avec les enseignants. Si des dynamiques collectives sont possibles avec certains d'entre eux, elles ne semblent pas systématiques, ni même dominantes. Certains enseignants peinent apparemment à s'inscrire dans le cadre des règles relativement exigeantes qui organisent ces dynamiques collectives. *« C'est vrai que les professeurs ne sont pas suffisamment formés à la pratique de la mise en commun, aux pratiques communes »*, avance un CPE. Par exemple, ils ont parfois du mal à prendre part aux commissions de suivi, lesquelles abordent des sujets qui relèvent normalement du secret professionnel. Informés, certains n'hésiteraient pas à intercepter les élèves concernés. Ils remettraient ainsi en cause tout le travail collectif patiemment élaboré auparavant. Une CPE en a fait la désagréable expérience : *« Je trouve que c'est parfois difficile de partager des choses confidentielles parce que certains en font n'importe quoi. Ils vont voir l'élève en se prévalant de la connaissance de quelque chose qu'ils ne sont pas censés savoir, ils nous mettent souvent dans des situations très délicates. Peut-être, c'est moins dans leur culture de faire attention à ce genre de choses. Moi, je travaille avec des gens comme ça. Ils prennent un élève à part et lui disent : 'mais racontes-moi, qu'est-ce qu'il en est ?'. Et là, ils nous foutent en l'air le travail de six mois. C'est bien là où est la difficulté »*. Ces enseignants ne seraient donc pas prêts à s'inscrire dans des modes de travail collectifs fondés sur un croisement et une mutualisation des compétences⁴².

Plus généralement, nombreux semblent être les enseignants toujours imperméables à un travail collectif dans le domaine pédagogique, conçu comme leur chasse gardée. De fait, alors même qu'on reconnaît officiellement aux CPE le droit d'« entrer en pédagogie », le pédagogique – au sens strict du terme – leur reste difficile d'accès. Beaucoup d'enseignants n'aimeraient pas voir les CPE s'investir dans des voyages d'études (par exemple, à l'étranger, où l'usage d'une autre langue s'avère nécessaire), monter et/ou animer des ateliers d'animation susceptibles d'être rapprochés de certaines matières (par exemple, des ateliers d'écriture, compte tenu de leur proximité avec les cours de français), et encore moins se préoccuper de soutien scolaire (par exemple, en incitant les surveillants à en faire). Les CPE ont l'impression que ces enseignants craignent d'être mis en concurrence, alors même que ces initiatives ne visent qu'à favoriser la mise en place de dynamiques de travail en commun. Ils disent d'ailleurs qu'ils doivent toujours batailler pour que l'on leur reconnaisse, au sein des établissements, la moindre parcelle de capacité de réflexion et d'expression dans le domaine pédagogique : *« Je crois que la pédagogie, en tout cas du point de vue des enseignants, doit rester exclusivement de leur domaine. Le fait que des CPE viennent s'en mêler, s'interroger ou apporter leur contribution en la matière reste encore un peu suspect. C'est une bataille quotidienne parce qu'on ne reconnaît pas encore aujourd'hui aux CPE cette capacité à contribuer à la réflexion sur la pédagogie. De ce point de vue, je trouve que la bataille est loin d'être gagnée, et que ce texte qui a permis l'entrée en pédagogie du CPE est encore loin d'être effectif dans les pratiques. Il faut faire un effort constant pour s'imposer dans les réunions où il est question de pédagogie. Il y a même des établissements où on n'est pas encore convié à ces réunions. J'ai l'impression que l'entrée en pédagogie du*

⁴² Cette indélicatesse de certains professeurs traduit sans doute leur manque de sensibilisation à tout ce qui a trait au secret professionnel. Elle requiert pour le CPE une capacité de détection pour savoir à qui confier des informations d'ordre confidentielle et comment assurer leur transmission : *« A partir de là, il y a des choses qui s'apprennent, savoir dire les choses sans trop les dire, savoir comment les dire, savoir à qui les dire et à qui les taire »*.

CPE a été concédée mais qui, dans les faits concrets, n'est pas véritablement reconnue comme telle par le corps enseignant. Il faut vraiment batailler pour se positionner, prendre part au débat...»⁴³

Un travail en équipe insuffisamment développé

Pour plusieurs CPE, on se situe en définitive dans un système où l'on ne sait pas encore suffisamment travailler en équipe. Alors même que tout le monde devrait y trouver son compte, car ce mode de travail est approprié pour faire face aux principaux défis qui se posent au système éducatif aujourd'hui, le déficit en matière de lieux et de moments consacrés au travail en commun est très grand. Ce déficit ne résulte pas simplement d'un manque de disponibilités. Il procède aussi des modalités classiques de la division du travail au sein des établissements scolaires, fondée sur une logique de bureaucratie professionnelle, limitant de fait la fréquence et la portée des coordinations et des synergies entre les différentes catégories de personnel⁴⁴. Cette CPE est très explicite sur ce point : « *Quand on arrive à travailler en équipe, tout le monde y trouve son compte, aussi bien au niveau du temps que de l'encadrement des gamins ou du fonctionnement de la classe. Cependant, on demeure dans un système où on ne sait pas encore suffisamment travailler en équipe. Si le travail en équipe existe indéniablement, on n'arrive pas à le mettre en place d'une manière plus systématique. Moi, je suis en lycée professionnel, et même si les profs sont aujourd'hui obligés de travailler en équipe, ça reste peau de chagrin ! L'important, ce serait d'arriver à croiser les points de vue particuliers de chacun. Seulement, comme il n'y a pas de lieux suffisants pour réaliser ce croisement, on ne travaille pas là-dessus, et chacun reste bien dans son coin. On ne sait pas encore vraiment travailler ensemble* ».

6.3. Se poser en « personne ressource » et non comme « spécialiste » en matière éducative

Le dépassement de la simple logique de complémentarité va potentiellement très loin pour les CPE. En effet, ces derniers n'entendent pas être les propriétaires de la dimension éducative. Pour eux, l'éducation des élèves est l'affaire de tous. Ils se vivent donc comme des « non-spécialistes » de l'éducation et prennent garde à ne pas être considérés dans les collèges et les lycées comme les « personnes qui ont forcément la solution » en cas de problème éducatif. Ils cherchent toujours à le faire comprendre à leurs collègues pour ne pas se faire déborder par leurs demandes. Toutefois, ils souhaitent rester en même temps à leurs yeux des partenaires utiles dans le domaine éducatif. De par leurs attributions et leurs valeurs professionnelles, ils demeurent les plus sensibles à ce domaine. Dès lors, ils visent à se poser comme personnes-ressource dans le champ éducatif, c'est-à-dire comme des professionnels qui ont vocation à responsabiliser et à guider leurs collègues en la matière. Le partenariat qu'ils proposent ne repose donc pas seulement sur la mise en œuvre d'une action spécifique, distincte de celle des autres, mais aussi sur le déploiement d'un véritable service de conseil et d'accompagnement.

Un positionnement conçu par rapport aux enseignants

Ce positionnement identitaire revendiqué par les CPE avec lesquels nous avons travaillé est essentiellement pensé et éprouvé au regard des personnels enseignants. Vis-à-vis des Copsy, des assistantes sociales et des infirmières, un tel positionnement ne s'avère pas nécessaire. Ces personnels apparaissent en général suffisamment sensibilisés à la dimension éducative. Il n'en va pas de même des enseignants, lesquels, comme nous l'avons vu, se sont toujours définis historiquement en opposition par rapport à cette dimension, en s'efforçant de la rejeter sur les ancêtres des CPE et les personnels de surveillance, et en se polarisant sur la seule logique de transmission des savoirs.

⁴³ Il faut préciser que « l'entrée en pédagogie » des CPE ne correspond pas à un regard sur la pédagogie elle-même mais à une participation aux réunions pédagogiques et au suivi scolaire des élèves. Utilisée par Claude Carré au début des années 90, cette expression traduit une modification apportée à l'article 4 du statut des CPE en 1989. Depuis cette date, les CPE sont normalement « *associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation* ». Ils sont donc en principe admis à partager la mission noble au sein des établissements qu'est la fonction pédagogique, mais sans l'exercer directement eux-mêmes. Dans la pratique, ils peinent finalement à donner chair à ce positionnement pour le moins ambiguë.

⁴⁴ On reprend ici le célèbre concept d'Henry Mintzberg pour désigner l'une cinq configurations organisationnelles-type. Cf. Mintzberg, H, *The Structuring of Organizations*, Prentice-Hall, 1979.

Certes, les CPE admettent qu'un nombre significatif d'enseignants parvient dans leur pratique quotidienne à prendre en charge avec succès la dimension éducative dans le cadre de leur classe. Bon nombre de professeurs d'éducation physique mais aussi certains enseignants chevronnés réussissent ainsi à avoir un regard de type éducatif tout à fait satisfaisant. Ceux-là sont du reste les plus enclins à s'inscrire dans les dynamiques de travail en commun évoquées précédemment. Pour cette CPE, « *on retrouve le point de vue éducatif chez les collègues d'EPS parce qu'ils n'ont pas les élèves derrière un bureau, assis, avec une discipline, des copies. Ils ont un programme, ils ont des savoir-faire à leur enseigner aussi mais on est assez proches dans la façon de voir les élèves* ». Pour ce CPE, pareil point de vue apparaît assez répandu au sein de l'ensemble du corps enseignant : « *Il ne faut pas dire que les professeurs ont un référentiel et point barre. Ils sont aussi impliqués dans le mode éducatif. Ils ont un regard éducatif et ils font un travail conséquent au niveau des élèves qu'il ne faut pas négliger* ».

Mais ces enseignants ne sont pas les seuls⁴⁵. Pour plusieurs participants aux séances de travail, nombreux seraient encore les enseignants peu à l'aise avec la dimension éducative et ayant tendance, de ce fait, à compter excessivement sur les CPE : demandes très fréquentes d'interventions en classe, recours abusif aux exclusions de cours... Tirant partie à fond de l'héritage de l'histoire, ces enseignants seraient donc loin de rester indifférents à la présence des CPE. Ils reconnaîtraient au contraire leur contribution dans le domaine éducatif, au point d'en abuser. Les témoignages recueillis à ce propos sont multiples et éloquentes : « *Dès que les collègues enseignants rencontrent un problème de comportement en classe, ou un doute sur un élève, ils tapent à notre porte* » ; « *Je n'aime pas trop quand ils disent : 'c'est à la Vie scolaire de faire telle ou telle chose'. La vie scolaire, pour moi, c'est tout le monde au sein de l'établissement !* ».

Résister aux sollicitations abusives

A ce comportement adopté apparemment par de nombreux enseignants, il convient avant tout de résister. Le CPE se doit de leur faire comprendre qu'il n'est pas pour eux un service dû, disposé à se montrer disponible 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. Il se doit ainsi de les responsabiliser en matière éducative.

Tout ceci suppose alors de savoir évaluer la pertinence de leurs demandes d'intervention ou d'aide mais aussi et surtout de savoir s'affirmer face à eux. Le CPE doit savoir leur dire non. Notamment, il doit savoir les remettre à leur place quand ils tentent systématiquement 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, il importe également de savoir leur tenir tête et supporter des conflits avec eux : « *On apprend peut-être aussi à dire non. Ce qu'on n'ose pas faire en début de carrière quand on arrive dans un établissement. On est disponible pour certaines choses, on sait très bien s'adapter mais il faut aussi apprendre à dire non aux collègues. Il y a des moments, c'est non. Quand la porte est fermée, elle est fermée. Personne ne tape. On passe le chemin, on viendra quand ce sera ouvert* ».

Une telle affirmation se fait le plus souvent en situation, quand par exemple le CPE est dérangé par un enseignant, demandeur d'une intervention ou d'une aide qu'il juge excessive. Mais elle peut se faire aussi de manière moins « située ». Le CPE s'efforce alors de clarifier auprès des enseignants jusqu'où il entend aller avec eux. Il peut leur expliquer directement, à leur contact, mais aussi par voie écrite, sous la forme d'une lettre, d'une affiche ou d'une déclaration insérée au sein du projet d'établissement. Ce faisant, il prévient les personnels enseignants sur les limites de sa fonction dans le domaine éducatif : « *Dans mon établissement, les collègues savent pertinemment là où je n'irai jamais. A partir de là, les choses sont clarifiées et ils peuvent compter sur moi pour tout le reste. Mais ça, on ne le décrète pas en arrivant. C'est le terrain, l'expérience et ce sont les événements qui font qu'on établit au bout d'un moment des priorités. On dit aux gens qui se trouvent autour de nous : 'si vous voulez qu'on travaille ensemble, c'est comme cela et pas autrement. Sinon, désolé mais la porte ne sera pas ouverte'* » ; « *J'ai essayé de rappeler que le rôle de l'enseignant était de maintenir, dans la mesure du possible, l'élève en cours. J'ai été obligée de faire une lettre ouverte aux enseignants. Je l'ai affichée en salle des profs. J'ai dit que je n'étais pas surveillant*

⁴⁵ Là encore, les CPE qui ont pris part à notre travail d'analyse n'ont pas été en mesure d'évaluer de façon consensuelle l'importance du phénomène. Pour certains, c'est la majorité des enseignants qui apparaît impliquée en matière éducative. Pour d'autres, c'est une minorité. Sans doute, cette différence d'appréciation renvoie à la pluralité des situations d'établissements. Elle traduit aussi certainement des sens différents conférés à la nature de l'implication des enseignants dans le domaine éducatif.

général, pas flic, que ma fonction était celle-là et pas autre chose. Les choses se sont un peu améliorées. De l'avoir écrit, ça a changé leur regard ».

Les enjeux d'une formation des enseignants à l'éducatif

Les CPE ne font toutefois pas que résister aux enseignants désireux de leur déléguer le plus possible la dimension éducative. Ils tentent non seulement de les responsabiliser dans le domaine de la vie scolaire et de la discipline, mais aussi et surtout de les accompagner et de les former pour améliorer leur pratique en ce domaine. Cet effort d'accompagnement et de formation consiste à conseiller les enseignants emprisonnés dans leur identité disciplinaire et pédagogique. Les CPE recherchent les mots, les outils ou les angles d'attaque pour les aider à investir au mieux la dimension éducative. Aussi, l'activité des CPE revient-elle donc à ne pas travailler seulement de façon directe auprès des élèves, à partir notamment d'entretiens. Elle consiste également à travailler auprès des enseignants, lesquels ont besoin d'être conseillés, pour prendre en charge au mieux leurs responsabilités éducatives. Bien sûr, cette intervention « formatrice » auprès des enseignants s'opère différemment, par rapport à celle conduite à l'endroit des élèves. Elle est menée avec davantage de diplomatie, de tact et de ménagement : *« Chaque fois qu'un prof me parle d'un problème d'élève, personnel, de comportement, de violence, je l'implique. J'implique les profs principaux qui connaissent la réalité du terrain. Je leur dis : 'si vous avez cinq minutes, passez dans mon bureau' ».*

Pour les CPE, il y a beaucoup de valeur ajoutée à entraîner ainsi les professeurs vers l'éducatif. Tout d'abord, c'est un moyen, complémentaire de l'attitude de résistance et d'affirmation professionnelle évoquée ci-avant, pour limiter le surinvestissement des CPE dans le domaine éducatif. Par exemple, en s'efforçant de sensibiliser les enseignants à la démarche éducative, les CPE espèrent réduire autant que possible la fréquence de leurs interventions à chaud dans les classes pour y rétablir l'ordre. Ce faisant, ils tentent aussi de se prémunir des risques de conflits que leur refus de répondre à toutes les sollicitations des enseignants est susceptible d'engendrer : *« J'ai l'impression que je passe mon temps à former les uns et les autres. Pour moi, c'est la solution que j'ai trouvée pour vivre bien et ne pas me mettre en conflit avec eux ».*

Ensuite, l'enjeu réside dans l'efficacité même de la démarche éducative. L'investissement du personnel enseignant en matière de vie scolaire et de discipline s'avère en fait indispensable. Le CPE ne saurait agir seul. Il se doit donc de faire comprendre aux enseignants un certain nombre de choses en ce domaine, ne serait-ce que pour qu'ils aillent dans le même sens que lui et proposent aux élèves un discours cohérent. La formation des professeurs à la démarche éducative est d'ailleurs pour le CPE une façon adaptée de nouer des relations de solidarité avec le personnel enseignant de son établissement.

Enfin, le fait d'assumer ce rôle formateur est en mesure d'influer positivement sur les conditions de la transmission des savoirs. Autrement dit, le CPE aspire encore à faire comprendre aux enseignants que cette transmission passe nécessairement aussi par l'adoption d'une démarche éducative en classe, et non seulement par la stricte application d'un schéma pédagogique : *« Pour que l'enseignant puisse effectivement transmettre un savoir, l'essentiel est pour lui d'apprendre aux élèves à vivre ensemble » ; « Je leur dis : 'on ne vous demande pas de remplacer l'assistante sociale, le COP, la CPE ou le parent ! Mais soyez proches du gamin quand même parce que ça vous permettra de faire passer mieux votre enseignement' ».*

Les différents objets de la formation

Concrètement, le CPE tente d'intervenir auprès des enseignants sur différents objets « éducatifs ». En premier lieu figurent les problèmes d'absentéisme. Le CPE ne se contente pas d'alerter les enseignants sur les absences répétées de certains élèves. De même, il n'entend pas se substituer à eux, en prenant en charge à lui seul le traitement de fond de ces problèmes (convocation des élèves à un entretien, prise de contact avec les parents...). Il cherche à inciter les professeurs concernés – et notamment les professeurs principaux – à s'engager pleinement dans pareil traitement. En particulier, il les invite à téléphoner eux-mêmes aux parents : *« J'ai commencé à dire aux profs principaux : 'ce serait bien de téléphoner aux familles. Vous avez quand même un rapport privilégié avec les gamins en tant que prof principal'. Et ils se rendent compte qu'en faisant cela, ils ont réussi à endiguer un peu l'absence ».* Le cas échéant, le CPE téléphone une première fois à la place de l'enseignant concerné pour l'initier à entrer en contact avec les parents, lui montrer comment s'y prendre et lever son appréhension. Mais le CPE se refuse de le faire les prochaines fois.

Concernant la gestion des absences, il faut noter aussi que les outils informatiques aident les CPE dans leur quête de responsabilisation du personnel enseignant en la matière. Ils incitent ce personnel à se les approprier

et en faire usage. Si besoin, ils accompagnent aussi les enseignants dans cette perspective, en les formant au maniement de ces outils informatiques : « *Il a fallu apprendre aux enseignants comment ça fonctionnait. Certains étaient complètement réfractaires à l'outil informatique, qu'ils soient en fin ou en début de carrière. Il a fallu leur expliquer comment fonctionnait le logiciel. Doucement, on est arrivé à ce que tout le monde l'utilise à peu près correctement* ».

En second lieu, les CPE cherchent à conseiller les enseignants sur la façon de sanctionner les élèves. Globalement, ils valorisent une approche de la sanction qui ne repose pas sur la simple logique de la peur, stérile, sinon contre-productive selon eux. Ils font la promotion d'une approche à la fois plus ambitieuse et plus féconde, devant permettre aux élèves visés de comprendre le sens de la sanction et de se repositionner différemment à l'avenir. Les CPE incitent ainsi les enseignants prompts à donner des avertissements aux élèves qui leur posent problème à aller plus loin que cette seule pratique, en recevant les parents et en prenant le temps d'examiner avec eux les raisons des problèmes posés et les solutions possibles. Les CPE souhaitent aussi montrer aux enseignants l'inanité et l'inefficacité des punitions dépourvues de sens, exclusivement attribuées pour faire peur⁴⁶.

Par ailleurs, les CPE tentent de faire comprendre aux enseignants qu'ils n'ont pas à exclure les élèves des cours pour des peccadilles ou des broutilles. Ils leur rappellent alors que leur rôle n'est pas seulement de « faire cours », mais aussi de « tenir leur classe »⁴⁷. Ils leur rappellent aussi que le recours aux exclusions de cours ne doit pas être abusif. A cet égard, ils visent tout particulièrement ces enseignants (une minorité) habitués à exclure pour avoir la paix dans leur classe. Désireux de faire diminuer les exclusions de cours, ils passent volontiers du temps avec ces derniers pour les conseiller et les épauler.

De manière plus générale, les CPE incitent les personnels enseignants à voir les élèves dans une autre perspective que celle de la classe. D'une part, ils les sensibilisent à la temporalité relativement longue que requiert le travail éducatif par rapport au strict travail scolaire. D'autre part, ils cherchent à faire en sorte que les enseignants en viennent à regarder et à prendre les élèves dans leur globalité. En termes d'attitudes et de pratiques, les CPE les invitent à écouter davantage les élèves et à se montrer plus proches d'eux. Ils les rassurent en même temps sur ce que doit signifier cette posture éducative : en adoptant une telle posture, il ne s'agit pas, pour un professeur, de devenir une assistante sociale, un conseiller d'orientation et a fortiori un parent de substitution mais au contraire de jouer son rôle d'enseignant : « *Je suis dans l'obligation de travailler aussi sur les profs, si je veux travailler les mains libres et faire un travail de fond avec les gamins. C'est vrai qu'avec le temps j'ai appris la diplomatie pour amener le prof à prendre le temps de regarder l'élève, cet enfant-là dans sa globalité. Et pas seulement comme celui qui va venir apprendre un cours de maths, un cours d'histoire, un cours de français* » ; « *C'est vraiment à nous de positionner les profs. Ils doivent être plus à même d'écouter les élèves ou d'avoir un regard plus ouvert sur l'environnement de leurs élèves* ».

A noter également que ces interventions auprès des enseignants prennent des formes très diverses. Tantôt, les CPE répondent aux enseignants qui viennent directement leur demander des conseils dans le domaine éducatif. Tantôt, ils se montrent plus actifs en allant eux-mêmes à la rencontre des enseignants. Dans ce dernier cas, ils peuvent tout à la fois inviter des enseignants à participer à des instances telles que les commissions de suivi pour les sensibiliser à la démarche socio-éducative, aller au devant des enseignants qui génèrent de l'absentéisme ou qui se caractérisent par une attitude agressive ou désobligeante à l'égard de leurs élèves afin d'influer, au moins partiellement, sur leur pratique éducative, convier des enseignants à venir passer un moment à la Vie scolaire pour qu'ils comprennent mieux l'activité du CPE et la portée des questions éducatives...

Pallier les lacunes de la formation initiale

L'action des CPE en matière de formation vise surtout les jeunes enseignants. En effet, pour les CPE, ces derniers ne savent pas bien ce qu'est un CPE et ce que représente le travail éducatif. Il incombe donc au CPE en place de leur faire connaître sa fonction, de leur expliquer certaines notions qui ont trait à la dimension éducative, de les sensibiliser à l'importance de certains actes ou pratiques. Cette CPE fait part, par exemple, de ce besoin de formation prononcé des jeunes enseignants : « *Mon gros problème, bizarrement, ce ne sont*

⁴⁶ Cf. chapitre sur l'éducatif en question sur ces différents points.

⁴⁷ Cf. *ibid.*

pas les anciens profs, ce sont les nouveaux, les jeunes profs parce qu'ils ne connaissent pas du tout notre fonction de CPE. Les anciens profs sont arrivés, avec le temps, à avoir un peu une idée de celle-ci à partir du regard de la personne qui était en face d'eux. Moi, j'ai plutôt ce problème-là, celui de jeunes profs qui ne connaissent rien à la fonction de CPE ou pas grand chose d'autre que la sanction, les absences... Je leur dis : 'venez dans mon bureau, on va téléphoner ensemble aux parents, voilà l'histoire de ce gamin, de sa trajectoire'. C'est un constat : les nouveaux se plaignent beaucoup. Ils vont te dire : 'il y a machin, il va là ou là'. Alors, je dis : 'est-ce que tu veux que j'intervienne, que je reçoive l'élève ?' Je prends le temps, je sais qu'ils sont fragiles. 'Est-ce tu veux qu'on réfléchisse ensemble ? Je te donne deux ou trois méthodes et puis tu appliques, et si ça ne marche pas, on verra...' Donc, je le forme ».

Dans une certaine mesure, les CPE tentent là de pallier les lacunes relatives à la formation initiale des enseignants. Pour les CPE avec lesquels nous avons travaillé, il est clair qu'on ne dit pas suffisamment aux enseignants en formation ce qu'est un CPE et plus généralement ce que signifie une démarche éducative. Un tel constat est d'autant plus regrettable que la formation des enseignants, des documentalistes et des CPE se déroule depuis 1993 au sein d'un même lieu, l'IUFM : *« Il y a un gros problème dans le recrutement et la formation initiale et continue des professeurs. On prend des personnes qui n'ont jamais vu des gamins en groupe, qui ne savent pas comment les gérer. Cela fait dix ans qu'on entend que l'on va exiger que les enseignants obtiennent le BAFA ! On a des gens qui ont fait une licence, voire aussi une maîtrise et ils passent le CAPES, ils n'ont jamais vu un élève. Ils n'ont que le souvenir qu'ils ont de leur propre expérience d'élève »,* déplore un CPE. *« Cela pose le problème de la formation de ces jeunes qui sont tout de suite affectés dans les établissements les plus difficiles parce que c'est comme ça que l'Institution travaille. Des jeunes de 23 ans qui sortent de l'IUFM sont nommés d'emblée dans les quartiers Nord de Marseille. Est-ce qu'ils sont formés pour ça ? Certains collègues tombent vite dans le désarroi. De plus, la formation continue n'existe pas pour ce public-là »,* regrette de la même façon un CPE.

Les jeunes CPE en formation sensibilisent bien leurs collègues enseignants sur leur métier et la vie scolaire⁴⁸. Mais cette sensibilisation s'opère à l'IUFM : de fait, les CPE en formation sont encore loin de connaître toutes les dimensions et les ficelles de leur métier. Ils ne peuvent transmettre que certains aspects théoriques, telle que la façon de gérer un service Vie scolaire. Bon nombre d'éléments relevant de l'éthique et de la compétence professionnelles (comment mailler un réseau de partenaires au sein d'un établissement, quel rôle adopter face à tel ou tel problème, auprès de qui s'adresser, jusqu'où aller...) échappent forcément à cette transmission.

Les limites de l'action des CPE

Par ailleurs, force est de constater les limites de la formation que mettent en place de façon informelle les CPE pour les enseignants. Tout d'abord, d'un point de vue théorique, pareille action de formation mérite réflexion. En effet, dans la mesure où les CPE forment les personnels enseignants à l'éducatif, quel rôle comptent-ils jouer par la suite ?

Ensuite, et d'un point de vue plus pratique, l'action de formation menée par les CPE est loin d'être gagnée. Si l'on trouve des professeurs qui admettent avoir des difficultés pour gérer leur classe et avoir en conséquence besoin de conseils, d'autres restent réfractaires au travail éducatif, quoi que fassent les CPE. Ces enseignants demeurent en apparence indifférents à la manière dont les élèves fonctionnent et réagissent en tant que personnes. Avec de tels enseignants, tous les efforts de sensibilisation seraient donc vains. Ils n'entendent absolument pas s'investir dans la fonction éducative. Pour eux, les CPE doivent être les uniques spécialistes de cette fonction. *« Je sens une très forte résistance au changement. Sur la gestion de groupe, sur les méthodes d'évaluation, c'est tout de suite : 'non, je ne veux pas changer', c'est ce que j'entends. En même temps, je ne trouve pas le moyen de pouvoir créer un dialogue où on peut se dire : 'tiens, est-ce qu'on pourrait faire différemment, quitte à faire ensemble' »,* déclare un CPE, non sans déception. *« Les former, c'est tout un art ! Normalement, ce sont eux qui forment ! Et donc, c'est souvent difficile »,* propose une autre CPE pour tenter d'interpréter cette résistance apparente de nombreux enseignants.

Sur ce thème, les CPE évoquent quantités d'exemples de situations auxquelles ils ont été directement confrontés, et ayant profondément heurté leur sensibilité professionnelle : *« Une fois j'ai eu affaire à un*

⁴⁸ Pareillement, notons que les jeunes CPE en formation ont eux-mêmes la possibilité de s'initier quelque peu à la pédagogie et à ses principales caractéristiques, comme la préparation des cours ou la notation, en se frottant eux-aussi à des jeunes professeurs durant leur scolarité à l'IUFM. Cependant, force est de reconnaître la faible fréquence de ces moments de rencontre et d'échanges.

collègue à qui j'essayais d'expliquer pourquoi un élève dysfonctionnait. Il m'a regardé et il m'a dit très froidement : 'cela ne m'intéresse pas'. C'est terrible parce qu'on a affaire à un être humain, et non à une boîte crânienne dans laquelle on va enfoncer les choses...»

Du reste, les CPE ne s'y trompent guère. L'existence d'impasses avec certains enseignants les amène à concentrer leurs efforts sur ceux qui se montrent les moins rétifs à la dimension éducative, et à laisser ainsi de côté les autres. En outre, les CPE ont conscience que tant qu'ils existeront, les enseignants récalcitrants à l'égard de la dimension éducative n'évolueront guère : *« Je suis arrivée à un constat, presque une conviction : dans le système éducatif français actuel, tant qu'il y aura des CPE, la plupart des enseignants ne s'investiront pas dans la fonction éducative. Parce qu'il y a une espèce de spécialiste sur lequel on peut se décharger. Tant qu'il y aura une vie scolaire qui n'est pas un concept mais un lieu avec des gens qui sont des spécialistes, les profs ne s'investiront pas dans la dimension éducative » ; « Je crois que le CPE empêche de fait le système éducatif d'évoluer, et que ceci permet au corps enseignant de ne pas se lancer dans l'éducatif » ; « On est presque à se dire qu'il vaudrait mieux qu'on n'existe plus ».*

Pour les CPE, le développement d'une politique visant à faire intervenir davantage le personnel enseignant dans le domaine éducatif – qui est dans l'air du temps – demeure en tout état de cause très hypothétique à l'heure actuelle. La présence significative d'enseignants rétifs à la dimension éducative risque d'entraver pareil développement : *« Il y aura des résistances du côté des profs si on veut leur faire jouer un rôle plus éducatif, bien sûr qu'il y en aura ».*

Force est néanmoins de reconnaître que les CPE ne s'émeuvent pas outre mesure de cette résistance observée parmi le corps enseignant vis-à-vis de la dimension éducative – dès lors qu'ils parviennent à résister eux-mêmes aux sollicitations jugées abusives. En effet, la formation des enseignants à l'éducatif n'est jamais une partie de plaisir pour eux. Ils souhaiteraient se centrer directement sur les élèves, ou pouvoir travailler véritablement en commun avec les différents personnels des établissements scolaires, plutôt que de passer du temps à conseiller et à guider des enseignants démunis en matière éducative. Souvent, les CPE limitent d'ailleurs leur effort de formation. En particulier, ils ne vont jamais s'échiner très longtemps à tenter de former les professeurs qui, manifestement, ne parviennent pas à progresser dans la manière de conduire leur classe. *« On est finalement à l'écoute des professeurs qui ont des difficultés en classe. On est dans une situation d'entretien, d'écoute. Est-ce que le CPE est fait pour ça ? Je ne sais pas. Est-ce qu'il est payé pour faire de l'entretien et de l'écoute auprès des enseignants ? »*, s'interroge une CPE. *« Un prof qui ne sait pas téléphoner aux parents... moi, je veux bien le faire avec lui une fois, deux fois, mais je ne vais pas passer ma vie. Accompagner quelqu'un qui apprend, oui. Moi, on m'a bien accompagnée. Mais je ne peux pas m'éterniser, sinon ma journée ne suffira pas »*, admet une autre CPE. Quant à cette CPE, elle présente clairement les limites de son intervention vis-à-vis du personnel enseignant, laquelle ne s'apparente jamais, a fortiori, à l'action qu'elle mène à l'encontre des élèves : *« Je mets mon service en place, point barre. S'il y a des profs qui disjonctent, tu n'es pas obligé d'y aller, ça fait ça en moins à faire, ça ne sert à rien, surtout qu'il y a des cas d'élèves très durs à gérer. J'ai une classe de bac qui s'est barrée d'un cours parce que la prof les insultait, leur disait des trucs absolument aberrants ! Je ne gère pas ça. Je vois les gamins, je les calme pour que personne ne lui mette la main à la figure mais j'appelle la proviseure pour qu'elle gère le prof. Je ne la prends pas en entretien pour lui dire : 'comment tu vas... ?' »*

Le travail avec les « collègues » représente ainsi une dimension à la fois importante et problématique du métier de CPE. Parfois qualifié de « partenariat », ce travail consiste en premier lieu à agir en complémentarité avec les enseignants, les Copsy et le personnel sanitaire et social. Il s'agit d'une complémentarité exigeante car elle comporte nécessairement des échanges et des interactions, donc un minimum d'accord et de reconnaissance réciproque.

Mais ce travail mené avec les autres personnels ne se réduit pas à cette complémentarité, qui reste dans le fond inscrite dans la tradition de la « bureaucratie professionnelle », c'est-à-dire de cette organisation du travail prégnante au sein des établissements scolaires, fondée sur une logique de juxtaposition des fonctions et des compétences. Puisque l'éducation est l'affaire de tous au sein des collèges et des lycées, les CPE entendent aller plus loin. D'une part, ils s'impliquent volontiers dans des initiatives ou des dynamiques collectives qui conduisent différents professionnels à croiser et à mutualiser leur regard et leurs compétences pour traiter certains problèmes épineux au sein des collèges et des lycées. Compte tenu de leur présence marquée au sein des établissements, les CPE en sont d'ailleurs souvent eux-mêmes à l'origine. D'autre part, ils cherchent à se faire reconnaître avant tout comme personnes-ressource en matière éducative, et non comme spécialistes à part entière. Ne voulant surtout pas monopoliser la dimension éducative malgré leur spécificité en ce domaine, ils tentent au contraire de responsabiliser le plus possible les autres personnels –

en l'occurrence, les enseignants – sur cette dimension. Ils résistent alors à leurs multiples demandes de prise en charge et sollicitations en matière éducative. Ils essaient aussi et surtout de les former de manière informelle, au quotidien, à l'éducatif.

Au-delà, il faut noter que l'implication du CPE vis-à-vis de ses partenaires et la consistance de la vie scolaire en tant que concept apparaissent toujours tributaires de l'accord local qu'il est en mesure de conclure et de faire vivre avec eux. Or, puisqu'un tel accord est forcément aléatoire, il requiert une traduction écrite dans le projet d'établissement et un soutien sans faille de la part du chef d'établissement pour se voir consolidé.

Aujourd'hui, il convient donc de réfléchir sur ce positionnement très singulier des CPE vis-à-vis des enseignants, des Copsy et du personnel sanitaire et social, mêlant recherche de complémentarité, projet de mutualisation et souci formatif. En particulier, jusqu'où aller en termes de mutualité et de formation tout en préservant et en valorisant une spécificité professionnelle dans le domaine socio-éducatif ? Plus généralement, comment pour le CPE s'inscrire à présent dans le cadre d'établissements scolaires moins compartimentés ?

7. LA GESTION D'ÉQUIPE

Sans conteste, le CPE exerce une activité de gestion d'équipe auprès des différents personnels rattachés aux services de Vie scolaire. Ces personnels partagent la particularité d'être tous des non titulaires, de passage au sein de l'Éducation nationale. Parmi eux, figurent aujourd'hui les assistants d'éducation, les derniers surveillants sous statut MISE (maître d'internat – surveillant d'externat) et les personnels en « emploi vie scolaire » (EVS), sous contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE) et sous contrat d'avenir. Il faut noter que les surveillants sont progressivement remplacés par des assistants d'éducation. D'un point de vue plus historique, on pourrait aussi citer les appelés du contingent (au cours des années 90), les aides-éducateurs (au moins ceux qui ont été affectés aux services de Vie scolaire) et les personnels en contrat-emploi-solidarité (CES), auxquels se substituent aujourd'hui en partie les EVS.

Le CPE organise et régule le travail confié à ces personnels. En pratique, et à la demande de son chef d'établissement, il va même, très souvent, jusqu'à prendre en charge leur notation et leur appréciation. Il assure donc une fonction de « chef de service » à part entière. Tandis qu'il se présente en opposition à l'image historique du « surveillant général », il continue indubitablement à agir en qualité de « général des surveillants »⁴⁹. Par ailleurs, suivant l'établissement au sein duquel il intervient, il partage parfois cette fonction de chef de service avec un ou plusieurs collègues (en général, pas plus de trois)⁵⁰. Ainsi, il convient de s'intéresser à la manière dont il exerce et perçoit pareille fonction. En particulier, dans quelle mesure mérite-t-elle aujourd'hui de trouver sa place dans l'approche et la définition générales du métier de CPE ?

Force est d'emblée de constater que la gestion d'équipe correspond à une dimension du métier assez peu abordée spontanément par les CPE⁵¹. Sans doute, certains CPE assument, sinon revendiquent leur rôle d'encadrant. A ce jour, ces CPE ne rencontrent pas de difficulté notable à ce sujet. Ils n'ont donc pas forcément envie de s'y attarder longuement.

Mais d'autres CPE semblent beaucoup moins à l'aise ou en tout cas beaucoup moins ravis à l'égard de leur activité de gestion d'équipe : « *Moi, le mot management, vraiment j'ai mis une croix dessus. Je ne peux pas supporter qu'on me dise 'manager'* » ; « *Moi, je pense que je ne manage pas. Le management n'est pas non plus pour moi quelque chose qui me convient* ». Si ces prises de position suggèrent une réelle aversion pour un certain vocabulaire en usage au sein du secteur privé, et éloigné du service public et de ses traditions et valeurs gestionnaires, elles laissent aussi entendre que des CPE n'assument pas aisément leur fonction de chef de service. Ceux-là tendent à mettre au second plan leur activité de gestion d'équipe, au profit d'autres

⁴⁹ Selon la formule heureuse utilisée par Claude Caré dans son rapport de 1992 : *Les conseillers principaux d'éducation, enquête d'image*.

⁵⁰ Cela va dépendre du type d'établissement (les CPE en collège agissent très souvent en solo, contrairement aux CPE en lycée), de sa taille (le nombre de CPE par établissement varie en fonction des effectifs d'élèves) et de sa localisation (les établissements en ZEP ont davantage de chances d'avoir plusieurs CPE en leur sein).

⁵¹ Invité à parler de cette dimension, le « groupe collègues » s'est montré un peu plus disert que le « groupe lycées » au cours du premier cycle de réunions.

activités plus centrales et plus valorisantes pour eux, tels les entretiens menés auprès des élèves ou le « conseil en éducation » prodigué auprès des collègues enseignants. Ces CPE paraissent également s'opposer à ce que la notion de management véhicule à leurs yeux, à savoir une conception « autoritaire » de l'encadrement, marquée par une activité constante et sourcilieuse de direction et de contrôle des personnels de la Vie scolaire. Spontanément, ils ont donc tendance eux-aussi à taire ou à minimiser leur rôle d'encadrant.

Pourtant, en contre-pied à cette tendance, nous voudrions montrer dans ce texte tout l'intérêt de tenir compte aujourd'hui de l'activité de gestion d'équipe assurée par le CPE. En effet, cette activité n'est pas classiquement sans lien avec le projet de mettre en place et de promouvoir une action éducative au sein du collège ou du lycée, au cœur du métier de CPE. En outre, la gestion d'équipe repose habituellement sur tout un ensemble de pratiques et de savoir-faire, inventés, bricolés et éprouvés sur le terrain au fil du temps et des expériences acquises, et qui se veulent cohérents avec la visée éducative poursuivie. Enfin, cette activité se trouve à l'heure actuelle fortement perturbée par des évolutions statutaires touchant les personnels de Vie scolaire : diversification, précarisation, déconcentration accrue de la gestion des statuts... Ces évolutions tendent à la fois à renforcer, à complexifier et à modifier la part de gestion d'équipe à assumer. Elles soulèvent de nombreuses critiques et craintes parmi les CPE, ainsi que certains clivages et débats entre eux.

En s'appuyant sur les paroles énoncées et échangées au cours des différentes réunions (réunions des groupes « collèges » et « lycées » et réunions collectives), ce texte examine donc successivement :

- comment, de manière concrète, la gestion d'équipe contribue classiquement au projet éducatif des CPE ;
- quels sont pour ce faire les principales pratiques et compétences qu'ils ont l'habitude de mettre en œuvre ;
- et enfin, quels sont précisément les craintes et les débats qui émergent à propos des évolutions statutaires actuelles.

A noter qu'au sein des deux premières parties, nous utilisons le terme de « surveillant » pour désigner de manière générique les personnels de Vie scolaire. Il s'agit d'un choix réalisé par commodité, mais aussi et surtout pour insister sur le fait que ces deux parties visent à décrire et à analyser le sens et le contenu de la gestion d'équipe, telle qu'elle a été mise au point et développée à l'époque de l'ancien statut MISE. Si cette forme de gestion d'équipe est toujours à l'œuvre aujourd'hui et s'applique encore à bon nombre d'assistants d'éducation, de profil similaire à celui des anciens surveillants, il semble bon de la spécifier en usant d'un terme qui renvoie typiquement à cette époque. En effet, comme le montre la troisième partie, elle se trouve aujourd'hui en partie menacée par le développement des nouveaux statuts d'assistant d'éducation et surtout d'EVS.

7.1. Au service de l'action éducative du CPE

La gestion d'équipe correspond classiquement à une activité importante pour le CPE car elle contribue de façon autant directe qu'indirecte à son action éducative.

La possibilité de se centrer sur certaines tâches

D'abord, la gestion des équipes de surveillants permet de fait aux CPE de déléguer certaines tâches relevant de la Vie scolaire et de se focaliser en priorité sur d'autres tâches, censées posséder un contenu plus éducatif et donc plus exaltant sur le plan professionnel.

En organisant et en coordonnant le travail des personnels surveillants placés sous sa responsabilité, le CPE leur attribue ainsi différentes tâches qu'il n'aura pas en principe à assumer. Pour l'essentiel, ce sont d'ailleurs les tâches pour lesquelles, d'un point de vue statutaire, ces personnels sont recrutés. Parmi ces tâches, il y a d'abord toutes celles qui sont qualifiées de surveillance : dans la cour de récréation, au portail, dans les couloirs, notamment lors des récréations et des « mouvements » (i. e. les moments qui précèdent ou suivent les cours), au sein des « permanences » (salles ad hoc qui rassemblent les élèves laissés libres entre deux cours), ou encore lors du service de demi-pension, le midi. On trouve ensuite les tâches effectuées au sein des Bureaux de la Vie scolaire et relatives à l'accueil des élèves et à la gestion des absences (recueil et

comptabilisation, appels des familles...), ainsi que les tâches administratives proprement dites, lesquelles requièrent beaucoup de manipulations et consomment énormément de temps (préparation de bulletins et des livrets scolaires, envoi de différents documents aux familles, classement et archivage des justificatifs et billets d'absence, gestion des dossiers des élèves...).

Ce travail de délégation de tâches se révèle alors précieux pour le CPE. Alors même que son activité quotidienne est sans cesse dictée par la logique de l'urgence, une telle délégation l'amène à se centrer sur ce qui lui semble prioritaire sur le plan éducatif ou davantage exigeant en termes de professionnalisme ou d'expertise. La réalisation d'entretiens avec des élèves confrontés à des problèmes scolaires, familiaux ou sociaux, la prise en charge de classes en « heures Vie scolaire » (pendant lesquelles, par exemple, le CPE va sensibiliser les élèves sur leurs droits et devoirs), ou le montage et la gestion d'actions en partenariat avec des collègues enseignants (à l'instar des commissions de suivi des absences) en sont des illustrations typiques. Aussi, par effet de ricochet, le travail qui revient à permettre cette délégation sert-elle indirectement l'action éducative du CPE. Bien sûr, on est complètement là dans le registre des représentations du métier. La hiérarchisation de l'« éducatif » sur laquelle se fonde la délégation renvoie à la manière dont le CPE conçoit, distingue – et valorise – son rôle par rapport aux surveillants.

Une condition de légitimité

Autre contribution de nature indirecte : l'organisation et la gestion du travail des personnels surveillants concourent à l'action éducative des CPE, dans le sens où ces activités visent à faire exécuter des tâches conditionnant en grande partie leur légitimité et donc leur capacité d'action et d'influence au sein des établissements scolaires. En effet, ces tâches apparaissent plus visibles et dans une certaine mesure plus attendues aux yeux de la plupart des autres catégories de personnel (dont les chefs d'établissement) que les tâches privilégiées par les CPE (en particulier les entretiens avec les élèves). En tant que responsables des services de Vie scolaire, les CPE ont donc tout intérêt à organiser et à superviser au mieux le travail des surveillants pour se donner la meilleure chance d'être légitimés et, par là même, entendus sur les aspects de leur travail qui leur semblent les plus essentiels.

L'attention à cette activité d'organisation et de supervision mérite d'autant plus d'être soutenue que les CPE perçoivent eux-mêmes les tâches des surveillants comme indispensables au bon fonctionnement des établissements scolaires, et de ce fait loin d'être d'importance mineure ou secondaire. Si l'on prend le cas le plus éloquent, celui des tâches de surveillance, une telle utilité ne fait pas de doute pour les CPE. L'exécution de ces tâches est censée assurer ni plus ni moins la paix sociale au sein des établissements scolaires, en permettant, notamment, de désamorcer les conflits entre élèves.

Dans la même veine, les CPE considèrent pareilles tâches comme très difficiles à effectuer. Devant être réalisées dans des conditions extrêmement délicates (environnements bruyants, parfois tendus et sujets à des risques de chahuts et de bagarres...), elles apparaissent terriblement « *ingrates* » et usantes. On peut citer l'exemple significatif des services de demi-pension : « *Après, il y a la demi-pension. C'est un moment important parce qu'il faut calmer les élèves. Et on le sous-estime beaucoup. Il faut se coltiner les gamins qui s'emmerdent, qui se passent devant. Il faut que les surveillants arrivent à voir tout ça* ».

Par ailleurs, les CPE voient les tâches de surveillance comme étant également très exigeantes en termes de savoir-faire relationnels. Entre autres choses, il faut savoir canaliser les élèves sans se laisser déborder, et savoir leur dire ce qui s'impose en situation, avec la tonalité qui convient : « *Il faut savoir dire les choses aux élèves, sans crier, sans hurler, sans avoir l'air d'un débile. Il faut faire ça bien* ».

L'organisation d'un travail éducatif à part entière

La gestion d'équipe doit avant tout être analysée comme un moyen de contribuer directement à l'action éducative du CPE. En effet, en organisant et en supervisant le travail délégué aux personnels surveillants, le CPE tente en général de leur confier et de leur faire endosser une responsabilité éducative à part entière. Autrement dit, il les invite à adopter un positionnement éducatif à travers l'exécution de leurs différentes tâches, et tout particulièrement celles de surveillance.

Le CPE ne souhaite pas disposer de surveillants qui se positionnent simplement vis-à-vis des élèves comme des « grands frères » ou des « grandes sœurs ». Il aspire plutôt à les voir agir et se comporter comme des « adultes » capables de se faire respecter auprès des élèves et surtout de s'impliquer en milieu scolaire dans

une mission à portée éducative. Il entend en faire des relais sur le terrain, des personnels directement au service de son ambition éducative. Parlant des personnels surveillants qu'elle gère au sein de son collège, une CPE ne nous dit pas autre chose : *« C'est une équipe parce que les surveillants sont concernés comme les CPE par la notion d'éducation. Une équipe qui fait tourner un quotidien d'élèves et qui doit faire en sorte qu'ils soient le plus épanouis possible au collège et qu'ils s'y sentent le mieux »*.

Concrètement, ce positionnement éducatif revient à enrichir le contenu des tâches confiées aux surveillants. Par exemple, en matière de gestion des absences, il leur est souvent demandé, outre le fait de procéder au recueil et à la comptabilisation des absences, de prévenir par téléphone les familles concernées. Les surveillants interviennent alors dans la sphère éducative. Plus généralement, les CPE aspirent à ce que les surveillants soient en mesure de créer une réelle proximité avec les élèves pour avoir une influence effective sur eux et leur faire passer des messages (ceux qui proviennent, en particulier, des CPE...), tout en étant capables de marquer suffisamment la distance. En d'autres termes, les CPE attendent ni plus ni moins des surveillants qu'ils adoptent par rapport aux élèves une posture classique au sein des professions éducatives.

Le positionnement éducatif visé par les CPE est assez marqué. En effet, ces derniers invitent généralement les surveillants à jouer un rôle d'« antenne » à leur profit. Dans la mesure où ils ont la possibilité à travers leurs différentes tâches d'observer une foule de choses, et puisqu'ils ont vocation à nouer avec les élèves de solides relations de proximité, les CPE les exhortent à leur apporter sans cesse des informations sur les élèves et la vie scolaire. Ils leur demandent notamment de signaler tous les problèmes qui semblent se poser : tensions au sein de l'établissement, difficultés personnelles, familiales ou sociales rencontrées par certains élèves... Autant d'informations dont les CPE ont besoin pour conduire au mieux leur action. *« C'est le prolongement de nos yeux et de nos oreilles. Ils peuvent jouer un rôle extraordinaire »*, affirme une CPE à propos des surveillants. *« Les indics, ce sont les surveillants »*, renchérit de manière plus crue un CPE. *« Au collège ils sont très présents, très proches. Ils ont un bon dialogue et ils font remonter énormément de choses. Franchement, sans eux, on serait extrêmement démunis. Parce que même s'ils ne voient pas tout, ils voient énormément de choses, énormément »*, observe pour sa part une autre CPE.

Le besoin des CPE en ce domaine est d'autant plus prononcé qu'ils estiment ne pas être en mesure d'obtenir directement par eux-mêmes la même masse et surtout le même type d'informations, eu égard leurs difficultés à développer spontanément une relation aussi proche avec les élèves. Pour expliquer cela, ils indiquent que les surveillants voient plus souvent qu'eux les élèves dans les lieux et les moments de la vie scolaire hors classe ou hors cours (au portail, en perm, dans les couloirs...), lesquels sont ceux qui favorisent le mieux les rapprochements et les échanges spontanés. Néanmoins, les CPE évoquent comme principal facteur d'explication leur propre âge, forcément plus avancé dans la plupart des cas⁵². En effet, lorsque les surveillants sont encore relativement jeunes⁵³ et lorsqu'ils savent faire preuve des qualités relationnelles et d'écoute requises, ils parviennent, selon les CPE, à dégager des informations essentielles des rapports qu'ils nouent avec les élèves sur le terrain. Relativement peu décalés par rapport au langage utilisé au quotidien par les élèves, ils obtiennent plus facilement et plus spontanément des confidences de leur part. Grâce à ces relations privilégiées, ils finissent d'ailleurs souvent par s'imposer comme des repères, sinon des exemples, pour de nombreux élèves, issus en particulier des classes populaires. Ils peuvent alors faire office de ressource ou d'argument éducatif pour les CPE vis-à-vis de ces élèves.

Enfin, on peut noter que les tâches effectivement confiées aux surveillants ne se limitent pas toujours à celles qui leur incombent d'un point de vue strictement statutaire. Afin de conforter leur positionnement éducatif, les CPE conviennent souvent les surveillants à prendre des initiatives en matière d'animation socio-éducative et d'aide à l'enseignement : prise en charge de « clubs » (par exemple entre midi et deux), soutien scolaire plus ou moins informel... Certains CPE iraient même jusqu'à se faire représenter par des surveillants lors de conseils de classe.

⁵² On pourrait certainement mentionner aussi la nature de leur fonction (qui apparaît complètement intégrée à l'Institution et à son organisation) et les prérogatives associées à cette fonction (notamment le pouvoir accru dont ils disposent pour sanctionner les élèves). Il est fort à parier que ces éléments ne facilitent pas d'emblée l'instauration de rapports de proximité avec les élèves.

⁵³ Ce fut systématiquement le cas avec les personnels sous statut MISE. Nous verrons cependant plus loin que la situation à cet égard tend actuellement à changer en partie.

L'impact de l'histoire personnelle

Ainsi, l'activité qui consiste à organiser et à superviser le travail des personnels surveillants s'inscrit-elle, plus ou moins directement, dans le cadre du projet éducatif du CPE. Elle mérite donc amplement de trouver aujourd'hui sa place dans la définition du métier.

Ajoutons un point qui nous semble capital pour comprendre la manière par laquelle les CPE perçoivent et conçoivent classiquement le travail des surveillants. Onze CPE parmi les seize qui ont pris part à au moins une réunion de travail ont indiqué avoir été eux-mêmes surveillants lorsqu'ils étaient étudiants. Ils connaissent donc très bien la portée et la complexité du travail de surveillance. Ils savent parfaitement ce que cela peut signifier, en termes aussi bien de valeur éducative que de professionnalité, que d'être en présence d'élèves tout le temps, en particulier lors des moments forts de la vie scolaire (mouvements, récréations, permanences...): « *J'ai été surveillante d'externat, ça m'a permis de comprendre que le surveillant d'externat était porteur d'espoir. C'était l'ascenseur social, la possibilité de favoriser une émulation parmi les élèves, de passer des concours* ».

Bien sûr, cette manière de percevoir et de concevoir le travail des surveillants a été également forgée et entretenue par le fait qu'ils aient donné la plupart du temps globalement satisfaction aux CPE. Ceux-ci indiquent en effet avoir disposé le plus souvent d'équipes efficaces et motivées depuis le commencement de leur carrière. Certes, ils se sont régulièrement heurtés à des individus se mettant résolument en retrait ou faisant montre d'incapacités marquées sur le plan relationnel, mais ces individus ont toujours formé, en règle générale, une petite minorité au sein des équipes.

Du reste, la gestion d'équipe assurée par les CPE n'a sans doute pas été sans effet sur l'efficacité et l'implication constatées chez la grande majorité des personnels surveillants.

7.2. Des pratiques et des savoir-faire bricolés mais cohérents

La gestion d'équipe réalisée par les CPE repose classiquement sur tout un ensemble de pratiques et de savoir-faire adaptés à la nature complexe et éducative des tâches attribuées aux surveillants.

Il faut noter que ces pratiques et savoir-faire sont avant tout « bricolés » par les CPE, selon les situations de gestion d'équipe auxquelles ils se confrontent au fil du temps dans les établissements. En effet, ils sont très peu formés et préparés à l'animation et à l'encadrement d'une équipe : « *Le management, dans notre fonction, n'est pas la partie la plus facile. C'est certainement la chose sur laquelle on est le moins bien formé* ». Certes, les plus jeunes ont parfois suivi une formation théorique à la gestion d'équipe lorsqu'ils étaient stagiaires. Mais, avec le recul, ils l'estiment largement insuffisante, au vu de sa durée, limitée à quelques jours, et de sa trop grande précocité. La formation sur le tas, d'abord par l'observation des pairs en place, puis surtout par l'expérience accumulée, est la situation la plus courante. Le bricolage qui en résulte apparaît dès lors à la fois remarquable et fragile (au sens où il ne se fonde pas sur un savoir éprouvé sur le plan « théorique » et transmis à l'ensemble des membres de la communauté professionnelle).

La fixation d'un cadre

Tout d'abord, la gestion d'équipe passe par la fixation d'un cadre visant à définir au mieux les tâches et les attributions qui reviennent aux surveillants et à réguler leurs modalités de répartition et de réalisation⁵⁴. Concrètement, cela consiste pour les CPE à les informer au mieux sur ce qu'ils attendent d'eux en termes de tâches et de rôles à remplir. Dans cette perspective, ils leur donnent des directives sur les besoins en effectifs de la Vie scolaire, par tâches et aux différents moments de la journée ; ils leur indiquent les procédures et les méthodes de travail à observer ; ils leur précisent leur vocation à nouer des relations de proximité avec les élèves afin de détecter les problèmes et les difficultés rencontrés par ces derniers. Ce faisant, ils visent aussi à les former, en les sensibilisant aux comportements à adopter et au contraire à éviter devant les élèves, notamment pour qu'ils puissent s'approprier le mieux possible le positionnement éducatif qui leur est dévolu.

La fixation de ce cadre consiste également à clarifier et à énoncer les règles qui vont présider, au quotidien, à l'organisation et à la répartition des tâches de la Vie scolaire entre les différents surveillants. Comme

⁵⁴ Au préalable, le CPE aura évalué les besoins et défini les stratégies de surveillance appropriées à l'établissement.

exemple typique de règle adoptée par les CPE, on peut citer la règle qui prévoit que les tâches de surveillance au portail, à la demi-pension, lors des mouvements et en permanence doivent être exécutées en priorité par rapport aux autres tâches. On peut aussi mentionner la règle du tour de rôle, laquelle spécifie qu'il ne doit pas y avoir de spécialisation des surveillants par tâches, mais au contraire une rotation permanente : *« Je crois que le principe dans tous les établissements, c'est l'équité. Il y a des tâches spécifiques aux établissements qui sont plus ou moins ingrates, plus ou moins faciles à faire. Si c'est le CPE qui répartit, il répartit de façon équitable. On ne peut pas dire au même : 'toi, tu feras toujours cette tâche' qui est ingrate et 'toi, tu feras l'accueil' ou une tâche plus noble. En principe, c'est partager le travail le plus équitablement possible ».*

Pour fixer pareil cadre, les CPE s'efforcent, autant que possible, d'organiser et d'animer des réunions d'équipe. Ces réunions ont souvent lieu en tout début d'année scolaire, c'est-à-dire au moment où de nouveaux surveillants viennent d'être recrutés, ou lorsque le CPE a été nommé au sein d'un nouvel établissement. Mais des réunions peuvent aussi être organisées plus ou moins régulièrement au cours de l'année scolaire. Elles sont ainsi l'occasion de rappeler aux surveillants l'existence du cadre en question, mais aussi de mieux le préciser et de le faire évoluer le cas échéant, selon les priorités du moment ou les projets qui émergent. En particulier, dans une optique très formative, ces réunions permettent de faire le point sur les difficultés rencontrées par les surveillants en situation de travail et les moyens d'y faire face. L'une des CPE du groupe pratique ce genre de réunion au sein de son établissement : *« On organise toujours une réunion à la reprise, après des vacances. Après des vacances de 15 jours, on fait une réunion qui dure 1 h ½, 2 h. Ce n'est pas beaucoup mais cela permet quand même de rappeler les grosses urgences. Et puis nous, on intervient beaucoup sur ce qu'on appelle le positionnement éducatif. Comment gérer la distance entre l'élève, le collégien et eux. On parle beaucoup de cela ».*

Dans un souci de mutualiser leurs efforts, des CPE de différents établissements scolaires environnants (des collèges et des lycées situés, par exemple, au sein du même bassin) vont parfois jusqu'à concevoir et monter ensemble des réunions d'information et de formation au bénéfice des nouveaux personnels surveillants recrutés au sein de leur établissement respectif. Ces réunions ont alors ceci d'intéressant qu'elles conduisent leurs concepteurs à formaliser à minima les messages qu'ils aspirent à faire passer à ces personnels. Une CPE, qui a connu une telle expérience dans son bassin, raconte ainsi : *« Le bassin s'est réuni dans l'idée de mettre en place une petite formation sur la fonction d'assistant d'éducation. On était 4 ou 5, on s'est mobilisé et on s'est demandé : 'qu'est-ce qu'on va leur dire ?' On a fait une formation de deux jours. Ça valait ce que ça valait, c'était sans doute imparfait mais on a quand même fait passer un certain nombre de messages. Ça a eu quand même l'intérêt de dire que la fonction d'assistant d'éducation était importante. On a pu faire passer un certain nombre de messages sur la complexité de cette fonction. Si on refait cette formation, on va l'améliorer parce qu'il y a des choses qui manquaient et d'autres qui étaient parfois redondantes. Ça ne visait pas à cimenter une équipe puisqu'on avait des assistants d'éducation de différents établissements. Certains travaillaient en collège, d'autres en lycée. L'objectif, c'était de clarifier leurs rôles et leurs fonctions, les écueils de la relation éducative et la notion de distance. On leur a donné les textes auxquels ils pouvaient se référer en tant qu'assistant d'éducation. On a même mis en place des jeux de rôle sur des situations difficiles au plan relationnel. L'intérêt, c'était d'approcher la complexité de leurs rôles et de leurs fonctions, de les mettre en garde sur les principaux écueils ».*

Force est toutefois de constater que les réunions animées par les CPE au profit des personnels surveillants restent assez limitées en pratique. En effet, face aux besoins importants de surveillance et aux multiples « dérangements » (présence et sollicitations des élèves et des différents collègues, urgences à traiter...) auxquels ils sont constamment confrontés, les CPE peinent à dégager suffisamment de temps pour organiser des réunions régulières avec leur équipe de surveillants et a fortiori avec les différentes équipes de leur bassin d'appartenance. *« Ce n'est pas que ce soit infaisable, mais cela nécessite beaucoup de temps pendant lequel on ne doit pas être dérangé »*, précise à ce titre une CPE. Presque un « luxe » au sein des établissements scolaires. De plus, si des CPE organisent bien quelquefois des réunions d'équipe hors temps de travail, et donc sur la base du volontariat, ces réunions demeurent à l'évidence exceptionnelles et réduites à quelques demi-journées au plus chaque année scolaire.

Ainsi, pour donner un cadre de référence aux personnels surveillants, les CPE se doivent de compléter par d'autres actions. Conscients de l'importance de bien définir et circonscrire les tâches et les responsabilités incombant aux surveillants, certains CPE élaborent des sortes de programmes ou de référentiels pour aiguiller au mieux les surveillants. Un CPE adepte de ce type de formalisation indique ainsi : *« On a fait un programme et ça se passe bien. L'intérêt d'avoir fait le référentiel, c'est d'avoir marqué un peu les limites*

de la chose ». Cependant, la plupart des CPE se contentent de voir directement les surveillants pour leur transmettre les consignes et les sensibiliser aux exigences liées à leur fonction. Ils s'entretiennent ainsi avec eux à la suite de leur embauche mais aussi, comme on le verra plus loin, en situation.

Le cadrage effectué par les CPE n'en demeure pas moins essentiel, dans le sens où il conditionne en grande partie la qualité du travail des personnels de Vie scolaire. D'une part, il entend prévenir au mieux les risques de malentendus et de conflits avec les surveillants et entre surveillants eux-mêmes autour de la délimitation et de la répartition des tâches de la Vie scolaire. Il vise en conséquence à garantir la cohésion au sein des équipes. D'autre part, il a pour objet de s'assurer que les personnels surveillants s'approprient correctement les tâches et les rôles pour lesquelles ils ont été recrutés. Cette intention formative est particulièrement importante. En effet, ces personnels ne bénéficient d'aucune formation formelle à leur entrée au sein de l'Éducation nationale. Contrairement aux personnels fonctionnaires, et alors même qu'ils doivent exercer une fonction très difficile, basée sur la construction de relations directes avec les élèves, ils sont immédiatement mis en situation. Aussi, à en croire les CPE, ils peinent souvent à marquer suffisamment la distance par rapport aux élèves. « *C'est vrai que parfois il y a des dérapages. On observe des situations dans lesquelles les surveillants glissent involontairement parce qu'ils sont trop proches des élèves, et on ne peut pas leur reprocher, mais parfois ils sont trop proches* », constate, par exemple, une CPE. L'action de formation conduite par les CPE, qui vise à compenser l'absence d'une formation plus systématique et de nature plus institutionnalisée⁵⁵, prend dès lors tout son sens. « *C'est vrai qu'il faut cadrer parce qu'on a des surveillants qui sont plein d'initiatives mais qui risquent de déraiper dans le ton, dans la forme et aussi dans la limite* », poursuit ainsi la même CPE. Ce cadrage s'impose par ailleurs comme une condition préalable à la responsabilisation des personnels surveillants.

Une logique de responsabilisation

En second lieu, la gestion d'équipe est basée sur une forte responsabilisation des personnels surveillants. Cohérente avec la visée éducative poursuivie, cette responsabilisation se vérifie d'abord dans la manière dont le travail est organisé et réparti. Dans le cadre des règles qu'ils ont fixées au préalable, les CPE attribuent aux surveillants une grande latitude pour organiser eux-mêmes leur emploi du temps, l'essentiel étant que les tâches de la Vie scolaire soient effectivement réalisées. Les CPE vont parfois jusqu'à leur demander de se dispatcher eux-mêmes ces tâches et à s'auto-remplacer en cas de besoin : « *On les laisse libre de faire leur emploi du temps en privilégiant leur organisation, à condition que le service soit assuré, qu'il n'y ait pas trois surveillants un jour, un le lendemain. Il faut que ce soit équilibré. En général, ça marche bien comme ça* » ; « *Moi, je n'ai jamais fait de planning. C'est-à-dire que les surveillants ont toujours été des gens responsables qui se sont gérés et chacun savait ce qu'il avait faire : 'moi je fais la perm, moi je fais le couloir'. Et moi, je passais en disant : 'vous vous rappelez qu'à 10 h 00, il faut aller faire un tour devant la salle de Mr Untel parce qu'on a entendu qu'il y avait peut-être un risque de bagarre'. C'était assez clair* ».

Cette responsabilisation est liée, comme le laissent entendre plusieurs CPE, à l'a priori positif que les CPE ont classiquement à l'égard des surveillants ayant un statut d'étudiant. Mais elle s'impose également comme un acte de gestion qui vise à créer les meilleures conditions d'organisation pour favoriser l'émergence et le développement d'une démarche éducative. En effet, une telle démarche suppose de s'adapter en permanence à des besoins pluriels et imprévisibles. Elle ne peut donc pas faire l'objet, en amont, d'une planification et d'une organisation strictes et rigides. De plus, elle requiert des personnels constamment motivés, à qui il convient donc d'accorder de confortables marges d'autonomie⁵⁶. D'autre part, la responsabilisation des surveillants dans l'organisation de leur propre travail permet aux CPE d'économiser un temps précieux, réutilisable dans d'autres activités à contenu considéré comme étant plus éducatif.

Ensuite, la responsabilisation des surveillants est également à l'œuvre dans le cours du travail. Confiant a priori dans les capacités des surveillants, les CPE ne sont pas toujours derrière leur dos pour les contrôler. En outre, ils les reconnaissent comme des « acteurs » à part entière, en s'efforçant de leur aménager des

⁵⁵ A noter que les CPE souhaiteraient que soit mise en place une telle formation pour les personnels de surveillance. Sur ce point, une CPE se montre par exemple très explicite : « *la logique voudrait quand même que ce soit l'employeur qui fasse la formation des gens qu'il recrute et que la formation soit identique pour tous* ».

⁵⁶ Dans le cas des surveillants, en emploi de transition au sein du système éducatif, et relativement peu rémunérés, l'attribution de semblables marges d'autonomie au travail apparaît comme l'un des principaux leviers d'action pour faciliter et soutenir dans la durée leur motivation.

moments ou des espaces d'écoute et d'échange. Loin de se réduire à des monologues, les réunions d'équipe en sont des illustrations typiques. Elles responsabilisent les surveillants en leur offrant la possibilité de faire remonter des informations sur les élèves et de jouer ainsi leur rôle d'antenne, mais aussi en leur permettant, le cas échéant, de participer en équipe à l'élaboration de projets éducatifs et de nouvelles procédures de travail : « *On organise toujours une réunion à la reprise. Après des vacances de 15 jours, on fait une réunion qui dure 1 h ½, 2 h. Ce n'est pas beaucoup mais cela permet quand même de faire remonter de leur part les moments difficiles car ces derniers sont en évolution constante. Ils sont vraiment sur le terrain donc ils sont bien placés pour nous dire où sont les difficultés* », indique une CPE. « *On a fait une formation un mercredi après-midi. On avait réuni toute l'équipe et c'était sur la base du volontariat. Tout le monde est venu hors de son cadre de travail, et c'est vrai que cela avait apporté quelque chose de bon au sein de l'équipe, l'idée d'un projet en commun en fait, et puis aussi l'idée d'établir des procédures de travail communes, de mieux identifier et clarifier les choses* ».

Par ailleurs, la responsabilisation des surveillants suppose, outre la fixation préalable d'un cadre, l'adoption par les CPE d'une attitude coopérative. Concrètement, cela passe par une prise en considération des besoins personnels des surveillants en matière horaire. Les CPE s'évertuent en particulier à adapter au mieux les emplois du temps de chacun d'entre eux tout au long de l'année scolaire, en fonction de leurs contraintes d'études (examens, révisions...) : « *Nous, on essaye dans la répartition des tâches de vraiment respecter les contraintes, de faire en sorte que tout le monde trouve son intérêt. 80 % sont étudiants, donc on essaye de respecter au maximum leurs contraintes d'études bien évidemment. On essaye de parer à tout le plus possible* ».

Cette attitude coopérative – « *humaine* » et « *généreuse* », pour reprendre les termes utilisés en séance – puise à nouveau sa source dans la vision traditionnelle des CPE à l'égard des surveillants. Pour eux, ce sont avant tout des étudiants qui ont besoin de travailler pour financer leurs études. Les anciens personnels sous statut MISE étaient d'ailleurs sélectionnés sur critères sociaux (des boursiers) et portaient ainsi en eux la logique de l'ascenseur social, très valorisée par les CPE. Ces derniers aspirent donc à les aider dans leur trajectoire scolaire, en leur accordant autant que possible les facilités et les libertés horaires dont ils ont besoin. Anciens surveillants pour la plupart, les CPE se sont trouvés dans la même situation jadis, contraints de travailler en établissement scolaire pour payer leurs études. Se reconnaissant ainsi dans les personnels surveillants, ils sont en mesure de se mettre à leur place et de faire preuve en conséquence d'une réelle magnanimité sur le plan des horaires effectifs de travail. Toutefois, pareille attitude se comprend aussi, là encore, comme un moyen de garantir la démarche éducative recherchée. Pour favoriser chez les surveillants l'implication requise par cette démarche et la maintenir au mieux dans la durée, les CPE ont en effet tout intérêt à se montrer magnanimes à ce niveau. C'est sans aucun doute une condition essentielle de la responsabilisation visée.

Une supervision à visée coopérative

La fixation d'un cadre d'action et la responsabilisation des personnels de Vie scolaire dans ce cadre ne signifient en aucune façon qu'ils sont livrés en totalité à eux-mêmes sur le terrain. Les CPE effectuent au contraire un important travail de supervision en situation. Ils ne contrôlent pas en permanence et dans le détail les surveillants, mais gardent toujours un œil vigilant sur leur prestation et leur comportement au travail, d'où le choix d'utiliser ici le terme de supervision plutôt que celui de contrôle⁵⁷.

Cette supervision consiste à vérifier si le travail confié aux surveillants est effectivement et correctement effectué. Dans cette perspective, les CPE veillent à ce que tous les besoins de la Vie scolaire (notamment les plus importants) soient couverts. Ils sont donc attentifs chaque jour aux effectifs de surveillants présents, prêts à tout instant à opérer les remplacements et les réorganisations qui s'imposent. Ils s'assurent également que les surveillants prennent bien en charge les tâches qui leur reviennent. Enfin, ils évaluent leurs aptitudes et leurs comportements. Le cas échéant, cette évaluation peut avoir des répercussions sur le mode d'organisation du travail et d'affectation des personnels. Par exemple, il est très probable que les CPE qui décident de se faire remplacer par des surveillants en conseil de classe ont d'abord repéré, en situation, que ces derniers disposaient des capacités et du charisme nécessaires.

⁵⁷ Dans le petit Larousse illustré (édition 1983), le verbe « superviser » est défini de la façon suivante : « *contrôler et réviser un travail fait, sans entrer dans le détail* ».

Ce travail de supervision conduit souvent le CPE à devoir exercer son autorité. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il doit intervenir auprès des surveillants pour exiger l'exécution d'un travail qui n'a pas été réalisé. Il n'a pas vocation à faire ce travail à leur place, et vient donc les rappeler à l'ordre, ce qui suppose de savoir faire preuve d'autorité. « *Quand j'ai une classe en permanence qui attend dans la cour et que je n'ai toujours pas de surveillant, il faut que je monte à la Vie scolaire hurler qu'il y a intérêt à ce qu'il y ait vite quelqu'un en bas. Ce n'est quand même pas moi qui vais prendre les élèves* », exemplifie une CPE. Le repérage de surveillants qui restent continuellement en retrait ou arrivent régulièrement en retard représente une autre situation de supervision à l'occasion de laquelle le CPE est appelé à exercer son autorité. Il la gère en reprochant au surveillant incriminé son comportement, et en essayant, par l'incitation ou la menace de sanctions, de le faire changer d'attitude. Dans l'hypothèse où il persiste dans son comportement, le CPE peut dès lors en référer au chef d'établissement en tant que responsable hiérarchique. Il peut même aller jusqu'à faire un rapport sur ce surveillant, prélude éventuel à une procédure disciplinaire ou à un licenciement.

Cependant, force est de constater l'usage rare de telles sanctions par les CPE. Ils hésitent à se lancer dans des procédures disciplinaires ou de licenciement, tant ces procédures sont lentes et leur paraissent compliquées. Ils ne sont pas sûrs d'ailleurs d'être toujours appuyés sur ce sujet par leur chef d'établissement. Enfin, et surtout, ils ont tendance à réprouver l'idée même de sanction dans le cadre de leur métier. Dès lors qu'ils ont affaire à un public classique d'étudiants, ils semblent souhaiter avant tout faire avec les personnes placées sous leur responsabilité, telle qu'elles sont, avec leurs qualités et leurs défauts. La satisfaction que leur apporte habituellement la grande majorité des surveillants les aide à vrai dire à raisonner de cette façon. Puisque les surveillants qui se mettent résolument en retrait représentent ordinairement une faible minorité, pourquoi ne pas se contenter avec eux de simples tentatives de rappel à l'ordre, fussent-elles bien incertaines dans leurs effets ?

Plus généralement, le travail de supervision effectué par les CPE se veut plus « coopératif » que « punitif ». Cette optique coopérative traduit sans doute le rapport très particulier des CPE aux surveillants, à tout le moins celui qu'ils revendiquent en séance. Alors qu'il est marqué objectivement par une certaine forme de domination professionnelle, ce rapport apparaît empreint de compréhension, voire de « bienveillance ». Les CPE affirment comprendre et minimiser la « maladresse » éventuelle des personnels surveillants face aux élèves : « *Et heureusement qu'il y a les surveillants, heureusement. Même si parfois il y en a qui sont moins efficaces, ce n'est pas grave* ». L'absence de formation formelle, la dureté de l'activité de surveillance⁵⁸, mais aussi et surtout le sentiment de proximité de plusieurs CPE vis-à-vis des surveillants en raison de leur propre histoire⁵⁹, sont autant de facteurs qui favorisent cette attitude. Toutefois, la perspective coopérative privilégiée par les CPE se justifie également par leur souci plus prosaïque de ménager autant que faire se peut la qualité des services assurés par les personnels de Vie scolaire, en faisant au mieux, et le plus longtemps possible, avec ces personnels, et en s'efforçant de maintenir leur implication au fil du temps.

La supervision s'apparente dès lors à une action de formation et d'accompagnement en situation. Tantôt, après avoir capté sur le vif des façons de faire chez des surveillants qui ne leur conviennent pas (tel un ton ou un contenu impropre dans la façon de s'adresser aux élèves ou aux parents d'élève), les CPE prennent le soin et le temps de les sensibiliser à de meilleures manières d'agir ou de se comporter de leur point de vue. Ils poursuivent alors leur effort de formation par un autre moyen que la réunion d'équipe. Tantôt, ils se montrent disponibles pour aiguiller des surveillants confrontés à des situations problématiques et venant leur demander conseil. A cet égard, on peut citer l'exemple d'une situation particulièrement délicate, à laquelle sont souvent exposés les surveillants. Régulièrement, ils obtiennent de la part d'élèves des informations essentielles sur eux, appelant de façon plus ou moins urgente une action socio-éducative, mais transmises sous le sceau de la confidentialité ou du secret. Si le surveillant faisant face à une telle situation en vient à demander l'avis du CPE, celui-ci va alors lui recommander d'adopter une démarche qui ne va pas de soi : « *passer le relais, sans perdre la confiance de l'élève* », ce qui suppose, pour le surveillant, d'ouvrir le dialogue avec cet élève et de

⁵⁸ Rappelons que pour les CPE, les surveillants « *morflent* ». Ils se trouvent constamment « *au feu* » ou « *au charbon* », c'est-à-dire confrontés directement aux élèves en dehors des temps et des lieux de classe (voir chapitre sur l'éducatif en question).

⁵⁹ Cette proximité traduit le fait que ces CPE tendent classiquement à se reconnaître dans les personnels surveillants. Parmi les manifestations de pareille proximité, notons, entre autres, le partage de « bons moments » qui permet aux uns et aux autres de décompresser et de sentir mieux au travail. « *C'est une bouffée d'oxygène pour nous aussi les surveillants... On se fait des fous rires. Ça fait du bien* », indique une CPE. « *La crise de rire sur par exemple des billets d'absence qui viennent, eh bien oui tu le vois, ils sont là, ils éclatent de rire et puis effectivement c'est rigolo. Mais tu es bien après, vraiment...* », poursuit dans le même sens une autre CPE.

faire suffisamment preuve de persuasion pour lui faire comprendre qu'il ne pourra pas ne pas relayer l'information confiée. Une CPE exprime bien le travail complexe de guidage à faire auprès des surveillants confrontés à ces types de situations : « *Souvent les surveillants viennent nous voir et nous disent : 'machin m'a dit ça mais il m'a fait jurer de ne pas le dire'. 'Bon eh bien maintenant il va falloir que tu travailles avec l'élève, discuter avec lui. Moi, pour l'instant, je ne sais toujours pas ce que tu m'as dit. Il faut maintenant que tu amènes l'enfant à se rendre compte que tu ne peux pas garder le secret pour toi' ».*

La supervision des CPE se traduit aussi par d'autres formes de soutien en situation. Ainsi, lorsqu'ils constatent un besoin de renfort sur le terrain, comme par exemple en cas d'absences ou de coup de feu, ils n'hésitent pas à aller prêter main forte aux surveillants. « *C'est une forme de solidarité dont ils ont besoin et qui est normale* », affirme une CPE. De même, ils sont régulièrement amenés à soutenir les surveillants auprès de leurs collègues et des chefs d'établissement. Ceux-ci méconnaissent en général le travail ardu que les surveillants effectuent et leur rejettent parfois la faute de ne pas avoir été présents lors de problèmes de discipline ou de violence intervenus avec des élèves. Les CPE rectifient donc souvent le tir en prenant la défense des surveillants.

Cependant, en guise de soutien, c'est surtout par rapport aux élèves que les CPE interviennent en faveur des surveillants. En effet, les situations dans lesquelles ils tentent de garantir, de renforcer et de restaurer le pouvoir des surveillants vis-à-vis des élèves sont très fréquentes. L'enjeu est de taille : il s'agit de faire en sorte que les surveillants soient effectivement positionnés et reconnus comme « adultes » engagés dans une mission d'éducation. Or, le pouvoir des surveillants envers les élèves risque d'être mis à mal par les relations de proximité qu'ils sont amenés à nouer avec eux, sur la base en général du tutoiement. Certains élèves se caractérisent par un excès de familiarité, remettant en cause ce pouvoir. Les CPE interviennent ainsi pour rétablir l'autorité des surveillants. Ils ont particulièrement à cœur de réprimer les insultes que profèrent les élèves vis-à-vis des surveillants. Ils sanctionnent ces insultes avec la même sévérité que celles adressées aux enseignants. Ce faisant, ils souhaitent que les surveillants se sentent membres à part entière de la communauté éducative : « *Les surveillants en ont besoin parce que les élèves se lâchent souvent avec eux et se permettent des choses. Le tutoiement pour lequel mon collègue et moi sommes favorables génère souvent de la part des élèves des écarts de langage. Là, il faut qu'on soit bien présent et qu'on sache gérer derrière... Des jeunes pensent que les surveillants sont leurs copains. Et surtout certains élèves s'imaginent à tort que ça ne pourra pas monter plus haut et aller jusqu'à la sanction disciplinaire* ».

La nécessité de montrer l'exemple

Dernier point d'analyse à noter : comme tout encadrant ou chef de service, le CPE doit faire un important effort sur lui-même pour gérer son équipe. Tandis qu'il manque de disponibilité, il doit ainsi se forcer pour trouver un peu de temps, afin, par exemple, d'organiser des réunions avec son équipe ou de se mettre à l'écoute de chacun de ses membres. Auprès des surveillants, il doit également savoir montrer l'exemple. Il en va de sa légitimité auprès de ces personnels et de sa capacité à les faire travailler sous son autorité. Le CPE s'efforce ainsi de leur montrer qu'il travaille au moins autant qu'eux, qu'il ne dépasse pas lui-même certaines limites dans ses rapports avec les élèves, et qu'il est prêt de surcroît à prendre en charge certaines tâches de surveillance et de gestion administrative, notamment en cas de besoin : « *A partir du moment où ils te voient le faire, ils ont ensuite beaucoup moins de mal à le faire* ».

Ajoutons encore un élément qui concerne cette fois-ci plus spécifiquement les CPE. Lorsqu'ils exercent leur fonction en compagnie d'autres CPE (deux ou trois au plus), il est vital qu'ils s'entendent bien entre eux et s'accordent au sujet de l'organisation et du fonctionnement de la Vie scolaire. En effet, l'absence d'entente et d'identité de points de vue a tendance à nuire considérablement à la gestion d'équipe. Orientés et mobilisés différemment, les surveillants adoptent des positionnements distincts, sinon opposés. Confrontés aux désaccords et aux conflits qui existent entre les CPE, ils risquent de se démotiver, de reproduire sur eux ces désaccords et de porter ainsi atteinte à l'efficacité et à la cohésion de l'équipe. Par ailleurs, les plus en retrait ou les moins impliqués trouvent matière à en jouer aisément, au détriment de leurs collègues.

7.3. En proie aujourd'hui à d'importantes évolutions statutaires

La gestion d'équipe se trouve de nos jours fortement questionnée par les évolutions statutaires qui affectent depuis quelques années les personnels rattachés aux services de Vie scolaire. Après les épisodes successifs

des appelés du contingent et des aides-éducateurs (emplois-jeunes), le nouveau statut d'assistant d'éducation a fait son apparition en 2003 afin de se substituer progressivement au vieux statut de MISE, amené à s'éteindre avec les derniers contrats en cours. De même, il y a eu les CES à partir des années 90. Ils se voient eux-mêmes remplacés depuis la rentrée 2005 par les « emplois Vie scolaire » (EVS), sous CAE, avec pour ces derniers des prérogatives d'intervention plus larges en matière de Vie scolaire.

Ces nouveaux statuts apparaissent davantage précarisés. C'est le cas bien sûr des EVS, mais aussi, dans une certaine mesure des assistants d'éducation, lesquels disposent en général de contrats renouvelables chaque année, et pour une partie d'entre eux de contrats à mi-temps. De même, les nouveaux statuts en question contribuent à diversifier les situations et les profils des personnels recrutés. Ces derniers sont désormais loin de se réduire à des étudiants-boursiers. Les EVS sont notamment pourvus avec des personnes ayant un niveau de formation inférieur au bac. Enfin, les nouveaux statuts inaugurent de nouvelles modalités de gestion plus décentralisées au niveau des établissements scolaires. A présent, les collèges et les lycées interviennent directement dans les procédures de recrutement et les processus de choix.

Au vu des différents problèmes qu'elles posent, ces évolutions statutaires contribuent à complexifier, ou du moins à modifier sensiblement les conditions par lesquelles les CPE gèrent leur équipe. De telles évolutions ne manquent d'ailleurs pas de créer quelques débats et oppositions parmi eux.

Un investissement accru en matière réglementaire

Les évolutions statutaires précitées posent aux CPE un premier problème, moins anodin qu'il n'y paraît. La diversification des statuts et les changements qui les touchent régulièrement leur demandent un important investissement cognitif en matière juridique et réglementaire, ce à quoi ils ne se sentent pas toujours prêts, de par leur profil de formation initiale ou leur manque de formation continue en ce domaine : « *Il y a des statuts différents. Il faut qu'on connaisse les textes. Avec les assistants d'éducation, ce sont des contrats spéciaux. Moi, je n'ai jamais fait de droit. Lire les contrats, cela me demande du temps parce que c'est quelque chose que je découvre. Moi, je ne l'ai jamais fait* » ; « *Il faut déjà connaître les statuts en question car, chaque année, il te déboule un nouveau titre. A la fin, je vais finir par ne plus rien capter. Quand j'ai entendu De Robien à la rentrée sur les emplois Vie scolaire, je me suis dit : 'ça y est, encore un'. Chaque fois, on a une nouvelle étiquette et ça dure seulement le temps que tu aies compris un peu comment ça marche. Ce n'est quand même pas la partie pour laquelle on doit normalement dépenser le plus d'énergie* ».

Ce genre d'investissement n'est pas trop apprécié par les CPE car il requiert trop de temps à leur goût. Plus généralement, il contraste avec l'image qu'ils se font de leur métier. En effet, il alourdit la part d'administratif dans leur activité. Il illustre ainsi l'une des évolutions actuelles qui risquent selon eux de les éloigner de l'action éducative qu'ils ont vocation à mener auprès des élèves ou en partenariat avec les différentes catégories de personnel des établissements scolaires.

L'organisation du travail en débat

Les évolutions statutaires interrogent ensuite frontalement le travail d'organisation des CPE : avec les assistants d'éducation et les EVS aujourd'hui, peuvent-ils toujours organiser et coordonner de manière efficace les services de Vie scolaire ? Sur cette question, les avis restent partagés.

Certains CPE voient assurément d'un bon œil le nouveau statut d'assistant d'éducation, d'un point de vue organisationnel. Ce statut leur permet de disposer, à la Vie scolaire, de personnels employés à plein temps (35 heures par semaine), et non plus selon une quotité de travail hebdomadaire fixée strictement à 28 heures. Cela leur facilite le travail d'organisation des services de Vie scolaire, étant entendu que les besoins liés au fonctionnement de ces services tendent à augmenter. Les CPE qui adoptent ce point de vue admettent que l'ancien statut MISE était plus favorable aux personnels : il favorisait notamment leurs poursuites d'études et leur permettait de percevoir un salaire comparable aux assistants d'éducation, pour une durée de travail moindre. Mais ces CPE soulignent surtout avec force l'inadaptation de cet ancien statut aux besoins des services de Vie scolaire, tels qu'ils ont évolué au cours des dernières années : « *Je n'ai pas vu beaucoup de monde qui se réjouissait que ce statut perdure. C'est quelque chose qui devenait ingérable. Sur le plan humain, extrêmement bien, sur le plan de la réalité du travail, non !* » ; « *J'ai le sentiment qu'on s'est pas mal battu pour défendre ce statut. J'ai en mémoire quelques retraits sur salaire... Après, il faut faire un compromis entre l'efficacité, le fonctionnement de ton service et tes convictions* ».

D'autres CPE (ils représentent la majorité parmi ceux qui ont participé aux réunions) se montrent très sceptiques. Tout d'abord, le mode de mise en œuvre et de gestion du statut d'assistant d'éducation, très spécifique d'un établissement à l'autre, ne leur convient pas. En effet, en raison de la flexibilité associée à ce statut, tous les contrats conclus ne sont pas forcément à plein temps. Ils peuvent être aussi signés à mi-temps (17 h 00 par semaine). Cela dépend des établissements. Or, cette « souplesse » de gestion contribue à diversifier à l'envi les pratiques des CPE en matière d'organisation du travail et à aggraver par conséquent le manque d'uniformité du métier, sans doute l'un de ses principaux handicaps : *« Au moins, les MISE avaient un statut. Certes, il était obsolète, il datait de 38, mais ils en avaient un. C'était quand même autre chose. Et c'était 28 heures et pas plus ! Si on se fait un tour de table, et si on dit chacun d'entre nous combien d'heures les gens bossent, je suis sûre qu'il n'y en a pas un d'entre nous qui fait bosser son personnel de la même façon. Et ça c'est dommage parce qu'il y a un manque d'unité... Chez moi, les assistants d'éducation à temps complet bossent 34 heures. Donc 17 s'ils sont à mi-temps. Mais chez toi, je suis sûre que ce n'est pas pareil ».*

Ensuite, ces CPE soulèvent les différents problèmes que les évolutions statutaires risquent de faire peser sur leur activité d'organisation. Premièrement, loin de prendre partout la même forme, ces évolutions statutaires peuvent se traduire dans certains établissements, situés notamment en dehors des ZEP, par une diminution de la force de travail au sein des services de Vie scolaire. Ou bien tout ou partie des nouveaux emplois d'assistant d'éducation sont des emplois à mi-temps, ou bien on note une baisse du nombre total d'emplois rattachés à ces services. A propos de cette baisse, certains CPE n'hésitent d'ailleurs pas à généraliser. Pour eux, les effectifs des services de Vie scolaire auraient ces dernières années décliné sensiblement dans l'ensemble ou du moins la grande majorité des établissements, par rapport à ce qu'ils représentaient encore récemment (surtout au « temps béni » du dispositif emplois-jeunes) ou dans un passé plus lointain. Tel est le cas, par exemple, de cette CPE, qui compare la période actuelle avec celle au cours de laquelle elle était elle-même surveillante : *« Je crois que la première chose dont souffrent les Vies scolaires est la diminution drastique du nombre de surveillants. Quand j'ai commencé au sein d'un lycée, on était quand même jusqu'à 12 ou 13 surveillants par jour ».* Qu'elle soit localisée ou généralisée, la réduction de la force de travail au sein des services de Vie scolaire entrave en tout état de cause le travail d'organisation du CPE qui s'y trouve confronté. A cours de personnel, il n'est pas toujours en mesure de faire réaliser l'ensemble des tâches incombant statutairement aux personnels de Vie scolaire. Il est même de plus en plus souvent astreint de prendre en charge occasionnellement certaines d'entre elles.

Deuxièmement, la précarisation des conditions d'emploi entraîne une accentuation du turn-over chez les personnels de Vie scolaire et déstabilise elle aussi le travail d'organisation du CPE : *« On n'a plus de permanence, on a des gens qui restent dans l'établissement, qui sont du personnel de Vie scolaire et qui restent seulement un temps ».* Ce turn-over plus élevé ne permet plus non plus de garantir la réalisation de l'ensemble des tâches et des services relevant de la Vie scolaire. Parfois, faute de pouvoir effectuer les remplacements sur le champ, les CPE doivent là encore, au moins provisoirement, renoncer à l'exécution de certaines activités (celles qui sont jugées les moins urgentes, comme, par exemple, la gestion des absences) ou alors prendre en charge eux-mêmes d'autres activités (censées être les plus indispensables, à l'instar de la surveillance à effectuer lors du service de demi-pension).

Troisièmement, on assiste à une désorganisation des services de Vie scolaire. D'une part, le nouveau statut d'assistant d'éducation prévoit que ses titulaires puissent exercer d'autres tâches que celles renvoyant traditionnellement à la Vie scolaire (à condition de les stipuler au sein des contrats)⁶⁰. Pour les CPE, cela signifie alors une perte importante de visibilité. D'un côté, ils voient les personnels placés classiquement sous leur responsabilité leur échapper en partie ; de l'autre, ils récupèrent, de fait, la gestion d'activités qui ne relèvent pas ordinairement de la Vie scolaire et qui risquent d'ajouter au caractère flou et indéfini de leur métier. Un CPE décrit bien ces processus, à travers les exemples de l'école ouverte et de l'accompagnement des professeurs d'EPS : *« Avec les nouveaux statuts, c'est comme si on avait élargi les missions de la Vie scolaire. Auparavant, le personnel qui était au sein de la Vie scolaire se mobilisait seulement sur des tâches de la Vie scolaire. Aujourd'hui, suivant les établissements, c'est le même personnel qu'on va mobiliser sur*

⁶⁰ Le remplacement du statut de MISE par celui d'assistant d'éducation n'a donc pas permis de concrétiser ce que la suppression des emplois-jeunes avait laissé espérer : le fait que tous les personnels d'assistance éducative soient désormais rattachés à la Vie scolaire. Rappelons à ce titre qu'une large partie des emplois-jeunes n'a pas été placée sous la responsabilité directe des CPE. Ils ont exercé des tâches ne relevant pas formellement de la Vie scolaire, comme l'aide aux devoirs, ou bien ils ont été gérés directement par les équipes de direction. Nombreux ont d'ailleurs été les CPE refusant de les encadrer, au prétexte qu'ils n'étaient pas exclusivement personnel Vie scolaire.

l'école ouverte, sur des tâches qui ne dépendent plus de la Vie scolaire. Ils doivent en rendre compte vis-à-vis de leurs horaires. Maintenant, on gère du personnel qui par moment nous échappe. Ce qui m'inquiète le plus, c'est que ça fasse tache buvard sur les tâches qui incombent à la Vie scolaire. Maintenant, du personnel Vie scolaire est mobilisé sur des tâches qui ne dépendent pas de la Vie scolaire mais dont la gestion incombe à la Vie scolaire. Avant, je ne faisais pas de gestion d'accompagnement des profs d'EPS au stade. Les surveillants ne partaient pas pour accompagner. C'est un élargissement de nos missions par défaut. Nous, derrière, on perd encore en lisibilité ».

D'autre part, la précarisation à l'œuvre fragilise les personnels de Vie scolaire au sein des établissements. Face à des demandes imprévisibles de la part des chefs d'établissement (leur employeur), concernant des tâches hors du champ Vie scolaire et non prévues dans le cadre de leur contrat, ces personnels (assistants d'éducation et EVS) peuvent plus difficilement s'y soustraire qu'auparavant, en faisant valoir leur statut. Ayant été recrutés directement par les chefs d'établissement, parfois dans le cadre d'un réseau amical ou familial, et se trouvant dans une situation plus précaire que les anciens surveillants, ils risquent davantage d'accepter ces demandes. Cette situation est d'ailleurs susceptible de provoquer aussi chez eux de l'incompréhension et de l'incertitude sur la portée et les limites de leur rôle au sein des établissements. De fait, comme l'indique une CPE, « certains vont au-delà de ce qu'ils auraient à faire parce qu'ils ne savent pas, ou parce qu'on leur demande d'aller au-delà ». Cela oblige dès lors les CPE à redoubler de vigilance pour essayer au mieux de recadrer les choses ou de limiter, du moins, les risques accrus de débordement et de confusion. Une vigilance redoublée qui complique au quotidien la gestion d'équipe.

Parallèlement à cette désorganisation, ce sont les structurations et les fonctionnements en équipe qui se trouvent mis en cause. En effet, les CPE ont souvent plus de difficultés aujourd'hui pour favoriser et maintenir une cohésion au sein des équipes de Vie scolaire. Les personnels composant ces équipes disposent à présent de statuts différents. Ils n'ont pas les mêmes salaires et horaires, ni tout à fait les mêmes prérogatives en termes d'activités. Non seulement cette coexistence de statuts différents complexifie le travail des CPE mais elle met aussi en péril le sentiment d'appartenance qui parvenait le plus souvent à se forger, jadis, dans le cadre de ces équipes. Notamment, elle génère des sentiments d'injustice, des tensions et des conflits de positionnement parmi les personnels, très difficiles à gérer. Une CPE expose bien tout cela : « Si on n'avait eu que des assistants d'éducation, tout le monde sur le même cadre, pourquoi pas ? Là, ce qui est difficile, c'est d'avoir des gens qui font les mêmes tâches sur des cadres différents. Les CAE ont beaucoup de mal chez nous à comprendre qu'ils n'ont pas les autorisations d'absence des gamins à gérer. Ils ont le même âge que les surveillants, donc ça leur paraît profondément injuste. Et ça crée des tensions au-delà des tensions habituelles qui peuvent exister entre les personnels ».

En nombre croissant, les conflits et les tensions au sein des équipes appellent alors davantage d'interventions à des fins de régulation de la part des CPE. Or, de telles interventions, de nature très directive, ne concordent pas avec l'idée qu'ils se font classiquement de leur rôle d'encadrement et d'organisation de la Vie scolaire. Elles contrastent nettement avec leurs pratiques habituelles en la matière, fondées avant tout sur la responsabilisation des collectifs et la confiance envers leur capacité d'auto-organisation. Bref, ces interventions appellent un changement profond de culture professionnelle : « Moi qui suis anti-chef de service, vraiment, eh bien je suis obligée maintenant de l'être parfois parce qu'avec l'assistant d'éducation, il y a un fait nouveau qui est le positionnement des uns et des autres, et des conflits que l'on n'avait pas à gérer et que j'ai à gérer à présent. Il y a 15 jours ou 3 semaines, je me suis surprise en train de dire à tout le monde : 'maintenant stop, ça suffit, tous dans le bureau, ce n'est pas possible, je ne peux pas vous entendre vous parler comme ça'. Et cela, je n'avais jamais eu à le gérer. Et là, j'ai été vraiment autoritaire. J'ai dû intervenir. Moi, je n'avais jamais connu cela ».

Les CPE expliquent aussi cette multiplication des interventions et cette remise en cause de la logique de responsabilisation par le changement tendanciel de profil des personnels recrutés.

Un risque de porter atteinte à la qualité de service

Pour la plupart des CPE qui ont participé aux réunions, le nouvel environnement statutaire menace d'augmenter excessivement leur travail de supervision et de formation, mais aussi et surtout de remettre en cause l'action globale des services de Vie scolaire en matière éducative.

Tout d'abord, la transformation des situations statutaires joue indéniablement en ce sens. Comme nous l'avons vu, la précarité plus forte associée à ces situations a pour principal effet d'accroître le turn-over.

Ainsi, si elle peut apparaître à certains CPE comme un moyen accru de pression, susceptible de les aider à mettre effectivement au travail les personnes les plus récalcitrantes, elle est surtout perçue comme une évolution qui les amène à devoir davantage former et accompagner. Elle est également considérée comme une évolution qui ronge le minimum de stabilité et de permanence dont les CPE ont besoin pour organiser et faire fonctionner dans la durée les services de Vie scolaire. De même, la conclusion de contrats d'assistant d'éducation à mi-temps dans certains établissements entrave l'investissement et l'efficacité des personnels. Là encore, cette forme de contrats invite les CPE à intervenir davantage pour appuyer et soutenir ces personnels, tout en portant atteinte à la qualité de leur action, notamment auprès des élèves. C'est, par exemple, ce que nous suggère cette CPE, en valorisant le surveillant d'antan par rapport à l'assistant d'éducation d'aujourd'hui : « *C'était mieux le temps où il y avait des surveillants à temps plein. Un surveillant à temps plein s'investissait beaucoup plus qu'un surveillant à mi-temps parce qu'il était quand même beaucoup plus longtemps dans l'établissement. Il connaissait mieux les élèves. Tu leur donnais des classes en responsabilité, ils avaient le temps de les suivre* ». Bien sûr, dans les établissements qui subissent une baisse d'effectifs parmi leur personnel de Vie scolaire, la qualité du service risque d'en pâtir encore plus.

Ensuite, et surtout, il y a les recrutements réalisables dans le cadre des nouveaux statuts. Désormais, ces recrutements sont loin de porter exclusivement sur des étudiants-boursiers, un public dans lequel les CPE se reconnaissaient et avec lequel ils pouvaient le plus souvent construire une relation de confiance. Non seulement les embauches en question peuvent à présent concerner des étudiants non boursiers, mais aussi des demandeurs d'emploi qui peinent à trouver un emploi plus stable sur le marché du travail, et qui sont parfois recrutés à la va-vite pour faire face, en pleine année scolaire, à des besoins imprévus de renouvellement de personnel. Or, pour les CPE, ces demandeurs d'emploi apparaissent très souvent moins bien armés en capacités et en motivation que les anciens surveillants pour affronter les situations de travail en établissement scolaire. Ils risquent donc de demander un surcroît de supervision, de formation et d'accompagnement. Pour insister sur ce qui est en train de se passer à ce sujet, une CPE précise par exemple : « *Le surveillant avait au moins un avantage. Sa qualité d'universitaire nous a toujours été précieuse même si elle n'a jamais été la panacée... C'était quand même une certaine garantie pour les élèves* ». Deux catégories de personnel, de plus en plus représentées aujourd'hui au sein des établissements scolaires, nécessitent une attention toute particulière : les personnes employées dans le cadre des EVS, qui se caractérisent par un niveau de formation initiale relativement bas ; les assistants d'éducation ayant déjà un certain âge (notamment ceux de plus de 50 ans, embauchés surtout dans les établissements situés dans les petites villes et exposés à des difficultés de recrutement). Selon les CPE, ces derniers risquent notamment d'être déconnectés des publics d'adolescents et de jeunes à encadrer.

Du reste, les CPE ne sont pas du tout persuadés de pouvoir combler les lacunes de ces deux catégories de personnel, par l'intermédiaire d'une action de soutien plus poussée. Le manque de permanence au sein des équipes et l'instabilité qui en résulte hypothèquent une telle action : « *Les surveillants arrivaient comme ça, sans être formés. Mais on avait au moins la possibilité d'établir des plans de formation. On avait la durée, on avait un cadre, une permanence. Il y avait une équipe. Il y avait toujours ce souci de formation. Là, on n'a plus rien. Maintenant on envoie des gosses en EPS avec des gens qui n'ont pas pu être formés et dont on n'a même pas eu le temps de vérifier le casier judiciaire. C'est gravissime parce qu'on nous dépouille de l'acte éducatif au profit d'une seule gestion* », relate par exemple un CPE. Les besoins de formation et d'accompagnement des personnels sont par ailleurs tels qu'ils rendent impossible toute possibilité d'action. En effet, pour pouvoir s'inscrire dans une perspective éducative à part entière, nombreux parmi ces personnels sont ceux qui auraient besoin d'une formation lourde de remise à niveau, impensable de fait à mettre en place. Ainsi le remarque ce CPE, à propos du soutien scolaire à opérer lors des permanences : « *Si tu mets des étudiants en situation de surveillance dans une permanence, tu as à peu près la garantie qu'ils vont pouvoir apporter une aide au travail scolaire des élèves. Là, avec les CAE, il faudrait qu'on commence à leur faire des actions de formation de base* ». La gestion d'équipe classique, reposant sur un soutien à la fois permanent et implicite, est par voie de conséquence de moins en moins possible. La nouvelle gestion d'équipe requise par les changements statutaires suppose pour les CPE de devenir « chef de service » d'une façon plus marquée.

D'après eux, le recrutement des deux catégories de personnel précitées risque alors de nuire considérablement à la Vie scolaire, en la réduisant à une simple activité de surveillance et de garderie, sans la moindre ambition socio-éducative. Précisément, les CPE craignent de ne plus pouvoir compter sur ces personnels pour construire avec les élèves des relations éducatives de proximité aussi fines que celles nouées classiquement par les surveillants. A fortiori, les CPE excluent également que de tels personnels puissent assurer une fonction d'antenne ou de relais à leur profit. Du coup, ils estiment qu'ils risquent à présent de

« *passer à côté de plein de choses* » et donc d'en pâtir dans la conduite de leur propre travail d'éducateur. Dans le même esprit, le recrutement des CAE et des assistants d'éducation tend pour les CPE à faire disparaître l'image exemplaire de l'ascenseur social portée traditionnellement par le surveillant au sein des milieux populaires, une image sur laquelle ils s'appuyaient pour mener leur action éducative. Les craintes des CPE sont donc fortes à l'endroit des nouveaux types de personnels recrutés.

Ils pensent d'ailleurs que le recrutement dans le cadre des EVS risque de s'avérer carrément contre-productif. Pour eux, c'est très clair : il n'est pas bon d'embaucher des personnes qui ont connu l'échec scolaire et qui ont donc été en conflit avec l'École. Ces personnes risquent tout simplement d'offrir aux élèves des contre-modèles. Aussi, si ce genre de recrutement venait à se multiplier, ce seraient ni plus ni moins la paix sociale au sein des collèges et des lycées ou le devenir de nombreux jeunes qui pourraient se trouver sacrifiés : « *Ça veut dire qu'on va recruter des gens qui ont été en conflit toute leur enfance avec l'école et qui en ont de ce fait une vision infernale, sur des postes où ils sont mis en position d'éducateur par rapport aux élèves* » ; « *Le CAE, c'est un contrat destiné à faire travailler quelqu'un de moins de 25 ans qui cherche du travail, qui n'a pas de diplôme, qui est vraiment dans une situation d'échec. Alors tu vois un peu le reflet pour l'élève...* ».

L'arrivée des nouveaux statuts au sein des enceintes scolaires soulève ainsi, chez les CPE, de grandes craintes pour l'évolution de leur mission et de leur métier. A la fois goguenards et sérieux, certains vont jusqu'à se demander si, avec le recrutement des EVS, leur mission d'éducation n'est pas en train de se retourner. « *La prochaine des missions de la Vie scolaire, ce sera auprès de ces personnes. Un jour, on va avoir une mission sociale d'éducation par rapport à ces personnels-là. On va avoir une mission qui va consister à recruter des gens qui sont eux-mêmes en difficulté sociale* », prophétise ainsi un CPE.

Plus spécifiquement, se pose la question du devenir de l'activité de gestion d'équipe des CPE. En effet, ils ne se reconnaissent plus dans certains des personnels recrutés dans le cadre des nouveaux statuts et se sentent même aux antipodes, en termes de valeurs, par rapport à ces derniers. Dans ces conditions, peuvent-ils toujours exercer cette activité d'encadrement, et à quelles conditions ? Jusqu'où peuvent-ils aller dans l'acceptation des évolutions, et à partir de quand, par voie de conséquence, sont-ils prêts à les combattre ?

Participer au recrutement ?

La mise en place et le développement du nouveau paysage statutaire offrent aux CPE la possibilité d'étendre leur champ d'action en matière de gestion d'équipe, en leur permettant de prendre part, de manière plus ou moins active, au recrutement des assistants d'éducation et des personnels en EVS. En effet, puisque ce recrutement est placé sous la responsabilité des chefs d'établissement, ces derniers peuvent solliciter les CPE pour leur demander leur avis ou les impliquer plus directement dans les procédures et les processus de choix.

En premier lieu, le CPE peut chercher à faire preuve de vigilance sur les profils à recruter. Il demande alors au chef d'établissement, notamment à l'occasion d'une réunion du conseil d'administration, de cibler, de privilégier ou d'éviter certains profils. Dans le cas des assistants d'éducation, ce peut être un moyen de faire en sorte que les recrutements ne continuent à porter que sur des étudiants, les plus à même à s'inscrire, selon les CPE, dans une démarche éducative. Néanmoins, cela suppose que le CPE ait pu et su nouer une alliance avec les enseignants sur ce sujet. Une CPE a pu, par exemple, faire admettre, avec ses collègues, cette forme de régulation locale du recrutement : « *Les assistants d'éducation sont tous étudiants chez moi. Nous, on a demandé au chef d'établissement qu'elle recrute uniquement des étudiants. Ce sont des exemples pour les jeunes* ».

En second lieu, les CPE peuvent prendre une part active dans la sélection et le choix des personnes recrutées. Ceux qui s'y prêtent procèdent alors aux entretiens de recrutement et se prononcent sur les personnes avec lesquelles ils souhaitent ou non travailler. Le plus souvent, ils agissent en équipe ou dans le cadre d'une commission au sein de laquelle on retrouve le chef d'établissement et des représentants des enseignants. Cette façon de procéder en équipe est non seulement un moyen de garantir une certaine éthique, en évitant ou en tout cas en réduisant les dérives possibles (par exemple, un népotisme excessif) mais aussi une manière de limiter le risque d'erreur en matière de recrutement : « *C'est quand même quelque chose de partagé... Je trouve que c'est beaucoup mieux de le faire en équipe, d'avoir des avis croisés sur les personnes, de pouvoir poser plusieurs questions, d'envisager leur cursus* » ; « *Personnellement, j'ai la chance que la commission de recrutement ne se fasse jamais à moins de quatre et les choix se font aux voix. Il y a toujours les deux*

voies des CPE, celle de la direction et celle des profs. Jamais le chef d'établissement n'a réussi à recruter quelqu'un qu'on ne voulait pas recruter ! »

Cette participation directe au recrutement des assistants d'éducation fait néanmoins débat parmi les CPE. Certains s'y lancent « sans état d'âme », pleinement satisfaits de pouvoir bénéficier de cette nouvelle prérogative, alors que les autres s'y opposent totalement, ou y renoncent après une première expérimentation. Les premiers estiment qu'ils ont désormais la possibilité de choisir les personnes plutôt que de se les voir imposées par le Rectorat, ce qui est préférable en soi. Cela est un moyen – bien sûr non suffisant – de prévenir le risque de recruter des personnes complètement décalées par rapport au travail éducatif : « *Moi, je suis très content de participer au recrutement des assistants d'éducation. Personnellement, au niveau de l'éthique professionnelle, ça ne me dérange pas* ». Ces CPE qui assument leur nouvelle position de recruteur soutiennent également qu'en procédant à des entretiens de recrutement, ils peuvent d'ores et déjà annoncer aux candidats ce qui les attend : « *Si vous vous positionnez en recruteur, vous avez au moins la chance d'avoir établi un cadre. Si tu refuses, tu prends aussi qui on te donne. Il faut assumer ses choix* ».

Les autres CPE préfèrent au contraire rester en retrait par rapport à la question du recrutement. Parmi eux, figurent ceux qui refusent catégoriquement de le faire. Ils considèrent que le recrutement correspond à une activité qui ne relève ni de leur mission, ni de leur savoir-faire. Ils ne souhaitent en aucun cas s'approprier les personnels embauchés dans le cadre des nouveaux statuts, et s'opposent aux risques que fait peser le nouveau mode de recrutement de ces personnels sur le Service Public. Perméable au népotisme et à toutes les dérives possibles et imaginables en ce sens, ce nouveau mode de recrutement est aux antipodes de leurs valeurs : « *Quand les CPE disent : 'mes surveillants', j'ai toujours les cheveux qui se hérissent sur la tête. Je comprends que ça puisse être mieux que lorsqu'on t'impose quelqu'un avec qui tu ne vas pas pouvoir bosser. C'est sûr, mais à mon avis, il faut voir bien au-delà. C'est le service public, et à partir du moment où c'est le chef d'établissement qui recrute, ce n'est plus du service public, et ceci même s'il te délègue le recrutement ou si c'est un travail d'équipe. Là, c'est un problème de fond et c'est un problème politique. Ce n'est pas un problème d'établissement. Moi, je ne recrute pas. Je refuse de me positionner comme recruteur. Ce n'est pas dans mes missions, je ne suis pas payée pour cela et je ne suis pas sûre, si je le faisais, que je le ferais bien. Je suis CPE et je veux un personnel Éducation nationale qu'on m'impose. Lorsque le surveillant arrivait, il était soit super et c'était très bien, soit moins super et je faisais avec. Je ne veux surtout pas être recruteur même si des fois je suis tentée... Des gens recrutent la mère de tel élève, le frère de tel élève, le machin... Cette année, la nièce du chef d'établissement a été recrutée chez nous. C'est quelqu'un qui ne nous pose aucun souci, mais il n'empêche, elle n'est pas boursière, elle n'est pas dans les critères. Voilà, ça aussi, ça me pose problème ! »*

Parmi les CPE qui ne veulent pas assumer de fonction de recrutement, il y a également les déçus. Ceux-là ont expérimenté une pratique en ce domaine mais ils ont fini par percevoir les défauts et les inconvénients d'une telle pratique. En règle générale, ils ont pris conscience de sa très grande complexité, tout en s'avisant qu'elle ne les mettait en aucune façon à l'abri d'erreurs. Ils ont été parfois confrontés à des dissensions pénibles entre les personnels participant aux commissions de recrutement. Très souvent, ils se sont aussi heurtés à des pressions internes pour favoriser certaines embauches. Enfin, lorsque les personnes recrutées ne se sont pas révélées à la hauteur, ils n'ont pas échappé aux critiques acerbes de leurs collègues, rejetant sur eux la responsabilité des choix réalisés. Du coup, ces CPE ont souhaité se désengager du recrutement : « *J'ai commencé par recruter puis j'ai décidé que je m'y opposais parce que j'en avais assez d'entendre parler de 'mes assistantes d'éducation' et de 'mes surveillants' quand il y avait quelque chose qui n'allait pas. Le résultat, c'est que j'ai le fils d'un prof, le fils du proviseur du lycée d'à côté, des gens qui sont au demeurant très bien mais moi, je n'ai plus mon mot à dire ! Quand je participais au recrutement, on me mettait sur le dessus de la pile le CV de la personne qu'on souhaitait que je recrute. Donc, je faisais un entretien bidon en sachant pertinemment que le contrat serait signé dans les cinq minutes. A partir de là, tu ne le fais plus* ».

En définitive, la gestion d'équipe s'impose bien comme une dimension du métier de CPE à reconsidérer. Classiquement, elle vise à contribuer tant directement qu'indirectement au projet éducatif porté par ce métier. Elle se base également sur le bricolage de toute une kyrielle de pratiques subtiles et cohérentes avec une telle visée : fixation d'un cadre d'action, responsabilisation des personnels, conduite d'une supervision de nature coopérative... En outre, cette activité de gestion d'équipe subit de fortes perturbations à l'heure où les statuts des personnels de Vie scolaire se diversifient, se précarisent et se gèrent de plus en plus au niveau de l'établissement scolaire. La déstabilisation est marquée. « *Cela complique drôlement les affaires parce*

que ces incertitudes, ces remaniements, ces différences de statuts, ces recrutements à court terme rendent bien difficile la gestion d'une équipe», relève ainsi une CPE. Des débats émergent parmi les CPE : notamment, faut-il oui ou non prendre une part active dans le recrutement des nouveaux personnels de Vie scolaire ?

On voit bien que la gestion d'équipe ne pourra plus être éludée dans les réflexions à venir sur le métier de CPE. Comment mieux rendre visible la gestion d'équipe dans la définition plus générale de ce métier ? Ne faudrait-il pas à présent développer la professionnalisation de cette activité, en lui accordant notamment une véritable place au sein des programmes de formation initiale et continue ? Par ailleurs, jusqu'où faut-il accepter d'aller dans l'accentuation et la transformation actuelles de la gestion d'équipe dans le cadre du nouveau contexte statutaire ? Et à partir de quand, précisément, s'y opposer ? Autant de questions sensibles à débattre alors même que l'Institution souhaite de plus en plus assigner aux CPE un nouveau rôle de « directeur de la Vie scolaire » ou de « chef de service » qui n'est pas forcément celui auquel ils aspirent.

8. LA MOBILISATION D'UN CADRE SPATIO-TEMPOREL SPÉCIFIQUE

Les CPE inscrivent leur activité professionnelle dans un cadre spatio-temporel spécifique. Ils ne disposeraient pas, à l'instar des enseignants, d'un lieu privilégié (la classe) et d'un temps bien défini (les heures de classes) : « Cette notion d'espace temps est importante. La particularité du prof, c'est qu'il est dans un lieu et dans un temps bien définis. Le cadre de la classe est plus formel et son temps cadré. Nous, en tant que CPE, on n'est pas dans un espace temps défini. » Les CPE ont certes un bureau mais en sortent souvent pour se rendre en d'autres lieux comme la cour, la permanence, le portail, le réfectoire, les salles de classe... Durant une même journée, ils traversent ainsi des espaces divers en fonction des tâches qu'ils doivent accomplir. De surcroît, leur bureau semble bien moins *protégé*, pour reprendre le terme de l'un d'entre eux, que la salle de classe puisque les collègues de travail ont tendance à y pénétrer parfois sans demander l'autorisation, comme par effraction. Ils inscrivent leur activité dans une temporalité tout à la fois intense et dense et qui, souvent, a tendance à s'étirer au-delà des horaires normaux, légaux notamment lorsque des parents d'élèves arrivent alors même qu'ils s'appêtent à partir. Ajoutons à cela le fait qu'ils sont soumis - au moins durant la période de l'assignation⁶¹ - à une sorte de tyrannie de l'urgence.⁶² Sans cesse sont-ils sollicités, pressés à accomplir des tâches qui - semble-t-il - ne sauraient être différées, remises à plus tard ; sans cesse sont-ils conduits à différer, à remettre à plus tard les tâches qu'ils avaient projetées d'accomplir. On pourrait ici, à l'instar du phénoménologue Eugène Minkowski, évoquer un excès de dynamisme puisque leur activité se transforme en tourbillon, course éperdue, succession perpétuelle de tâches et ne leur offre a priori guère de points d'appui tant soit peu stables afin de pouvoir la réfléchir.⁶³ Mais il n'y a peut-être tyrannie de l'urgence que parce qu'il y a cult(ur)e de l'urgence. On tentera plus bas dans le texte d'avancer quelques réflexions. Mais l'urgence peut-être ne fait pas seulement violence, elle peut aussi libérer de l'ennui et de la monotonie, notamment lorsqu'elle est associée à l'imprévisibilité, offrant alors des opportunités pour faire œuvre de création, d'inventivité, d'imagination.⁶⁴ Il faudrait pouvoir ici étudier les situations de travail cas par cas. Il est des situations où le sentiment de devoir toujours agir dans l'urgence est source de frustration, et est susceptible d'augmenter l'intensité et la charge du travail car elle porte atteinte au fait même de pouvoir inscrire son action dans un projet et, ce faisant, de lui donner sens. Mais il est des situations où le fait de devoir faire face à l'imprévu est source de plaisir, et est susceptible d'alléger l'intensité et la charge de travail car elle permet le développement de l'autonomie du salarié.

⁶¹ Nous développerons plus avant dans notre dernier chapitre cette notion d'assignation.

⁶² Laïdi Zaki, *La tyrannie de l'urgence*, Montréal, Fides, 1999.

⁶³ Minkowski Eugène, *Le temps vécu*, études phénoménologiques et psychopathologiques, Collection de l'évolution psychiatrique, 1933.

⁶⁴ Aubert Nicole, *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris, Flammarion, 2000.

8.1. Les ambiguïtés d'un espace ouvert

L'espace de travail des CPE serait ouvert alors que celui des enseignants serait fermé. Ouvert sur l'ensemble de l'établissement, voire au delà alors que celui des enseignants serait délimité par les murs de la classe. L'ouverture, dans le cadre de cette première opposition, prend un sens positif parce qu'elle donne à penser que les CPE pourraient, grâce à elle, plus facilement accéder à une vision d'ensemble du fonctionnement de l'Institution scolaire et à l'intelligence de ses enjeux globaux. Par ailleurs parce qu'elle favoriserait ce regard non réducteur qui leur permet de voir l'enfant ou l'adolescent dans l'élève. Mais cette ouverture pourtant est aussi entaché de négativité parce qu'elle signifie que l'espace de travail - tout particulièrement celui du bureau - n'est pas protégé lorsqu'il devrait l'être parce l'activité qui s'y inscrit requiert attention, voire discrétion, parce que le CPE est alors sans cesse exposé, confronté à l'infraction ou à l'intrusion de l'autre. En cela réside toute l'ambiguïté de l'ouverture.

Un espace non délimité

Les CPE se déplacent d'un lieu à l'autre en fonction des changements qui affectent la nature de leur activité, des sollicitations diverses dont ils sont l'objet. Portail ou parvis en début de journée afin d'accueillir les élèves et d'organiser les mises en rang ; cours et couloir lors des interclasses, bureau lors des récréations du matin, de l'après-midi ou entre midi et quatorze heures. On sait d'ailleurs, par expérience, que les CPE sont difficilement joignables en raison précisément de ces incessants déplacements à l'intérieur de l'enceinte de l'établissement : *« Je bouge pas mal sur les temps où les élèves sont hors classe. Je suis dans un collège rural où la moitié des gamins arrive en car scolaire. Je suis au portail ou sur le parvis, j'en interpelle certains à leur descente du bus et ce sont les mises en rang, quatre fois par jour. On est dans la cour aussi. Je circule dans les couloirs aux interclasses mais assez rarement. Par contre, pendant les temps de récréation, matin, après-midi ou entre midi et deux, je suis assez souvent dans mon bureau parce que je fais des convocations d'élèves... »* ; *« Un CPE est rarement dans son bureau. Quand je cherche à joindre les collègues, je dois m'y prendre à dix fois. Elles sont toujours sollicitées ailleurs, à droite, à gauche, en haut, en bas. »*

Certains CPE considèrent que la cantine est un lieu privilégié. Leur présence y est alors importante dans la mesure où elle leur permettrait de mieux comprendre les jeunes en observant notamment la façon dont ils se comporteraient vis-à-vis de la nourriture, d'être à leur égard dans une autre écoute et relation. Leur présence dans ce lieu et en ce moment plutôt convivial leur permettrait aussi de mieux comprendre les problèmes des agents de service et de mieux coopérer avec eux : *« J'aime bien être à la cantine pour voir les élèves, m'asseoir avec eux, les écouter. A table, le comportement des petits face au plateau est différent. Leur relation à la nourriture n'est pas anodine. C'est important parce que je suis avec des agents et ça permet de travailler avec eux. Nous, on s'entend tellement bien avec l'équipe des agents que pour rien au monde, je ne raterais le temps de demi-pension. C'est un moment où avec les surveillants, tout en observant, on rigole vraiment ! »*

Un espace non protégé

La façon dont on conçoit, sur le versant architectural, l'espace du bureau et le choix des matériaux participe, semble-t-il, des processus d'assignation que nous analyserons plus en détail ci-dessous dans le dernier chapitre de ce rapport. Dans tel établissement, le dispositif spatial vient manifester l'ouverture du poste sur l'extérieur, la volonté de mettre en visibilité le CPE afin qu'il puisse, sur-le-champ, répondre à toute sollicitation. Ainsi, une CPE s'est volontiers comparée à « un poisson dans un aquarium » dans la mesure où, dans son bureau vitré sur trois côtés, elle se retrouve exposée au regard de tous. Dans tel autre établissement, le dispositif spatial du bureau revêt une forme plutôt panoptique. Parce que situé au milieu du hall et face à l'escalier, le bureau permet au CPE de porter son regard à la fois dans la cour et dans l'entrée. Il peut ainsi contribuer à entretenir, voire à renforcer les traits de cette image réductrice d'un CPE « surveillant général » dont l'activité serait entièrement tournée vers le maintien de la discipline au travers de l'imposition de punitions et de sanctions : *« Je suis un poisson rouge dans un aquarium. Je suis vitrée sur trois côtés, sur la cour, le hall et j'ai juste un mur qui me sépare des chiottes. Mais ils m'ont mis des stores. A une époque, c'était une volonté architecturale d'exposer les CPE... Si on ne nous voit pas dans notre bureau, il faut*

qu'on sache où on est. » ; « C'est l'image du CPE surgé qui sanctionne ! On a ce bureau planté au milieu du hall, face à l'escalier, avec un œil qu'il peut jeter sur la cour et l'autre sur l'entrée. »

Certains CPE ont appris à faire nécessité vertu, à tirer avantage de ce qui, au départ, constituait un inconvénient. Ainsi, on reconnaîtra aisément qu'un bureau disposant d'une porte vitrée n'offre pas des conditions idéales pour conduire un entretien avec un élève ou un parent. Mais on ajoutera tout aussitôt que cette transparence permet au moins de signifier à une personne se situant à l'extérieur, grâce au regard que l'on lui jettera, qu'il n'est point opportun qu'elle pénètre tout de suite dans le bureau, que toute insistance de sa part deviendrait intrusive : *« La porte est vitrée mais mon bureau est grand. Je peux, ne serait-ce que du regard, bien faire comprendre que ce n'est même pas la peine d'envisager... »*

8.2. Les contradictions et ambivalences de la structure temporelle

Il y aurait d'abord contradiction parce que les CPE seraient plongés dans des formes de temporalité qui iraient à l'encontre de ce que leur fonction éducative exigerait. Ils sont ainsi constamment bousculés, et sommés de résoudre rapidement les problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent alors que leur fonction éducative, pour être pleinement exercée, requerrait qu'ils puissent s'inscrire dans la durée. Nul ici ne songerait à nier que les jeunes, pour se construire en tant qu'adulte responsable, ont besoin d'un temps long fait tout à la fois de continuité et de répétition, d'un temps qui leur permettent de traverser des périodes de crises et de remaniement de leur identité. Ils sont par ailleurs constamment pris dans l'immédiateté du faire et donc entraînés à vivre une suite ininterrompue d'instantanés alors que leur fonction éducative requerrait qu'ils puissent se porter en avant vers l'avenir, vers un « plus loin » sinon un horizon. Il y aurait ensuite ambivalence parce que ce temps en tant que temps vécu suscite tout à la fois souffrance et plaisir. Souffrance parce que la tyrannie de l'urgence, évoquée plus haut, met en cause leur pouvoir d'agir, leur capacité à être dans un faire suffisamment réfléchi. Plaisir parce que la part d'imprévisibilité propre à ce métier participe à coup sûr de son attrait en ce qu'elle ne permet guère au professionnel de routiniser les tâches qu'il a à accomplir.

Un temps dense, élastique et perturbé

La journée de travail du CPE peut être fort dense, compacte, sans pause aucune, voire même simplement relâché. Elle peut être de 8 à 17 heures trente (ou 18 heures) *non-stop*. L'espace de travail - celui de la Vie scolaire en tant que lieu - en ce qu'il visibilise pour tous le CPE, le met en scène, ne lui permet guère de sortir de ce temps entièrement voué au travail. Si, malgré tout, il quitte son bureau pour souffler quelque peu en se rendant, par exemple, en salle fumeur, il y a aura toujours quelqu'un qui viendra l'y chercher, arguant qu'il y a urgence, qu'il faut intervenir sans plus tarder, trouvant sans doute les mots qui réveillent sa culpabilité. Les CPE ont un emploi du temps qui délimite leur journée de travail mais ils le débordent souvent en raison de leur forte disponibilité. C'est le cas notamment lorsqu'un parent arrive et sollicite les CPE en fin de journée, à 17 heures 30. Le temps de travail du CPE n'est pas seulement élastique mais aussi moins protégé que celui de l'enseignant, plus ouvert, plus exposé à toute forme d'intrusion. D'où ce sentiment désagréable de ne jamais pouvoir terminer une opération commencée. Une réalité qui pousse les CPE, notamment lorsqu'ils sont engagés dans des situations de travail qui exigent calme, réflexion ou encore discrétion, centration sur le problème de la personne accueillie, à décider de s'enfermer dans leur bureau et à poser des directives claires, à donner formellement la consigne de ne pas être dérangé : *« La vie scolaire, c'est la vie qui se voit, contrairement à la vie en classe qu'on ne voit pas. Nous, on nous voit. Et si on ne nous voit pas, on viendra nous chercher. Parfois, on ne me voit pas parce que je suis en salle fumeurs. Mais on essaie effectivement de nous faire culpabiliser. On ne peut pas boire, manger, fumer, aller aux toilettes ! » ; « Notre cadre temporel est relativement clair mais aussi élastique. On est dans notre bureau mais on en sort très souvent. On a un emploi du temps mais on déborde souvent parce qu'à 17 heures 30, un parent arrive ; « L'enseignant est un peu mieux protégé, bien qu'il ait des incursions de différentes personnes, notamment des surveillants pour les appels ou des messages. J'emploie le terme « protégé », ce n'est pas anodin. Le poste de CPE est ouvert sur tout ce qui se passe dans l'établissement. J'ai le sentiment d'un mouvement permanent. On commence une chose et puis on a du mal à la finir. On tape à la porte, on entre avant même d'en avoir eu l'invitation, le téléphone sonne. Pour avoir un moment de calme et réfléchir, c'est particulièrement difficile... » ; « On est sollicité par tous ces gens qui frappent à la porte. On est dans un entretien en profondeur et il faut reprendre quelque chose dans l'urgence. »*

Urgence

A entendre nombre de récits de pratiques, la vie scolaire ressemblerait fort à un service d'urgence qui aurait pour fonction de lutter contre tous les dysfonctionnements de l'établissement scolaire. Les CPE auraient en effet du mal, au quotidien, à prévoir et concevoir leur activité professionnelle dans la mesure où c'est l'urgence qui donnerait le ton ; qui leur prescrirait, dicterait ce qu'ils auraient à faire, les obligeant à rester dans une sorte d'immédiateté permanente, de présent éternel. C'est l'urgence qui les obligerait à poser des actes fort divers quant à leur nature. On a alors le sentiment que rien n'échapperait à leur mission ; rien, pas même l'oiseau blessé dont les soins leur reviendraient. Son mode d'intervention est alors tout à fait comparable à celui qui devrait sans cesse éteindre des lumières au fur et à mesure qu'elles s'éclairent. Des lumières qu'il serait parfois, seul, à voir clignoter. D'un bout à l'autre d'un même couloir, tout changerait. Ceux qui travailleraient dans le calme des services administratifs ne pourraient même pas s'imaginer la façon dont le monde grouillerait à quelques mètres de là seulement. Il n'y aurait guère que la personne elle-même du CPE qui ferait figure de tornade et que l'on inviterait de temps à autre à se calmer. Répondre à l'urgence afin d'éviter le pire, afin que le quotidien ne se transforme en cauchemar, devienne dangereux, mette en danger les élèves, tel serait finalement l'objectif réel des CPE en collège : *« On est catégorie A et normalement concepteur de notre métier mais ce dernier est régulièrement prescrit par les urgences. Lundi, les gamins avaient trouvé des petits oiseaux dans la cour, c'était cela l'urgence ! » ; « J'avais un pigeon blessé devant les salles de techno. On l'a attrapé avec des élèves et on a trouvé un vétérinaire » ; « On gère de l'urgent et du voyant. Des lumières clignotent sans arrêt dans le bureau. Celle-là, on l'a éteinte ; il y en a une autre qui se rallume. Tout le monde les voit. Quoi que... En ce moment, je suis adjoint et la position géographique des bureaux fait que l'administration est d'un côté et la Vie scolaire à l'autre bout. Je me demande parfois si je suis dans le même établissement. On m'appelle la tornade. Lorsque je passe, les gens me rattrapent et me disent de me calmer. Quand on est dans ce pôle-là, au calme, on n'imagine pas ce qui se passe à cinquante mètres alors que ça grouille. » ; « En collège, on a un quotidien fait d'urgence. On voit sortir des problèmes par les portes, les fenêtres, les tiroirs. On est solide un temps puis, au bout d'un moment, usé. On laisse des priorités ou des projets en chemin et on s'occupe de ce qui doit être fait absolument pour que le quotidien ne devienne pas cauchemardesque, dangereux et ne mette pas en danger la sécurité des gamins. »*

Cette façon de travailler dans l'urgence, dans la réparation immédiate plutôt que dans la prévention, est source d'une profonde insatisfaction dans la mesure où elle conduit le CPE à aligner des actes professionnels les uns derrière les autres sans qu'il y ait pour aucun d'entre eux un traitement de fond. Toujours reporté à plus tard, ce traitement de fond n'est finalement jamais amorcé en raison des nouvelles urgences qui sans cesse surgissent et obstruent son horizon professionnel. De temps à autre, une personne lui fait retour d'un problème resté en suspens et le lui reproche, n'oubliant pas de lui signaler les conséquences désastreuses d'une telle situation. Ainsi, tel élève impliqué dans une bagarre, avoue avoir été « obligé » de se faire justice lui-même. Les CPE vivent cette insatisfaction d'autant plus vivement que leurs conditions matérielles ne cessent de se dégrader et leurs perspectives professionnelles de se boucher. Peu d'entre eux peuvent raisonnablement espérer passer en lycée et, ce faisant, échapper à ces dures conditions de travail et à cette façon d'investir leur activité professionnelle. Leur situation présente est donc d'autant plus source de souffrance que vécu sur le mode du définitif, ou plutôt d'un provisoire qui s'éternise : *« Des élèves sont ramenés amochés. Ils se sont battus, castagnés, injuriés. Je traite dans l'urgence, je ne fais pas de la prévention et ça me gêne terriblement ! Je mets de côté plein de choses et je dis que je vais les traiter vendredi. Mais le vendredi, il y a d'autres urgences. J'ai parfois des retours. Des élèves me disent qu'ils m'ont parlé d'un problème, que je ne l'ai pas traité et qu'ils vont faire leur propre justice. Ce n'est pas ma conception. Cet élève me renvoie le fait que je ne lui apporte pas quelque chose. Cette année, une personne de l'inspection académique m'a dit : « quelle sanction a été prise pour tel conflit ». Je me disais : « quelle histoire ? » J'avais oublié. Puis j'ai retrouvé cette l'histoire et je suis remonté au contexte, aux protagonistes. C'est extrêmement désagréable ! »*

Imprévisibilité

Il est une dimension temporelle dont les CPE ne se plaignent jamais ; qui ne serait point, comme l'urgence, source de souffrance mais au contraire, source de plaisir. Il s'agit de l'imprévisible. Ce qui survient de façon impromptu et souvent très éphémère permet en effet que le quotidien ne puisse pas prendre un tour monotone et routinier ; que le contenu d'activité d'une journée soit différent de celui de la veille. Voici donc un métier

où le professionnel, c'est le moins qu'on puisse dire, n'a pas pour ennemi l'ennui, *cette masse morte et gluante qui s'infiltré dans notre être*, pour reprendre une expression fort suggestive d'Eugène Minkowski.⁶⁵ Pour beaucoup, l'attrait d'une telle activité professionnelle résiderait donc dans le fait qu'elle confronterait ceux qui l'exercent à l'imprévu, ne leur laissant guère la possibilité de routiniser leur pratique. Les CPE, en quelque sorte, continueraient à travailler parce que le plaisir qu'ils retireraient de cette confrontation à l'imprévisible contrebalancerait suffisamment la souffrance générée par d'autres dimensions de leur activité professionnelle. L'imprévisible, parce qu'il permet de rythmer l'existence par des temps qualitativement variés permet de transformer l'urgence elle-même en temps libérateur plutôt que destructeur dans la mesure où, pour reprendre les termes de Nicole Aubert, les individus, face au vide et au chancellement des repères traditionnels, sont bien obligés d'inventer et de s'inventer⁶⁶ : « *Mes journées se suivent et ne se ressemblent pas* » ; « *Le comportement des personnes n'est pas le même* ; « *C'est comme si on travaillait sur de l'éphémère. Chaque jour est une journée pleine et vide* » ; « *Il y a un quotidien très rempli au collège. Ça prend de l'énergie, du temps et bien sûr ça en fait l'intérêt. Ce n'est pas routinier du tout* » ; « *Si tous, on continue, c'est peut-être à cause ou grâce à l'imprévu !* »

Le temps long de l'éducatif

Il nous faut ici rappeler que les CPE conduisent auprès des élèves un travail éducatif qui requiert un temps long. Une telle exigence n'est pas toujours comprise par les autres professionnels qui souvent souhaiteraient que l'on puisse modifier rapidement les comportements de ces élèves. Ainsi il n'est pas rare qu'un enseignant, lors d'un conseil de classe, interpelle le CPE en s'étonnant que le comportement scolaire de tel ou tel élève soit toujours caractérisé par un fort absentéisme malgré le fait que cela ait été déjà signalé. Des résultats rapides, et de préférence chiffrés, sont déjà attendus alors que le travail de fond n'a fait que commencer. Temporalité de l'institution et temporalité du sujet sont loin, on le voit, de pouvoir se superposer : « *Les profs, notamment en matière d'absentéisme, voudraient des résultats rapides. Alors que le travail éducatif, ça demande nécessairement du temps. On ne peut pas, en claquant des doigts, modifier les comportements. On a parfois commencé un travail avec un gamin est plus dans l'institution que dehors. Donc, il va rester dedans et on va travailler avec. Souvent, ils sont particulièrement hermétiques à ce genre de démarche parce qu'il leur faut une évaluation chiffrée.* »

Un cycle de maturation

Pour certains, la construction de la place du CPE au sein d'un établissement, des conditions optimales de la mise en œuvre de son activité professionnelle s'inscrirait dans un cycle de quatre ou cinq ans. Une construction amorcée seulement lors de la deuxième année après avoir, lors de la première année, « essuyer les plâtres ». Ce cycle parviendrait à maturité lors de la quatrième ou cinquième année et le professionnel, à partir de ce moment là, serait confronté à un risque de routinisation sauf à trouver en lui suffisamment de ressources afin de réinventer sa pratique. Faute de pouvoir rester suffisamment longtemps dans un établissement, certains alors auraient le sentiment plutôt pénible de n'avoir jamais pu accéder à cette maturité. Cette temporalité, cette durée, bien sûr, est subjective et ne s'impose pas à tous sans exception. Certains peuvent très rapidement routiniser leur pratique, en fait dès la première année ; d'autres, au contraire, jamais : « *Je ne suis jamais resté plus de deux ans dans un établissement. Donc, je n'ai pas eu l'occasion d'aller au bout d'un cycle de maturité. Voir et essuyer les plâtres la première année, mettre les choses en place la seconde et arriver... Un cycle, ça doit être quatre ou cinq ans et après, il doit y avoir un maximum. Des collègues restent très longtemps dans un établissement et ça ronronne mais certains ont la capacité de se relancer.* »

Ce processus de construction n'est pas linéaire. L'arrivée d'un nouveau proviseur, notamment, peut obliger le CPE à reconstruire sa place et son service. Pas forcément lors de l'année de sa prise de fonction mais l'année suivante, lorsqu'il décide de prendre en charge des champs d'intervention qui, précisément, avaient été construits par le CPE et relevait de sa compétence. Dans ce dernier cas, le CPE doit redéfinir son travail en fonction de ce que son supérieur hiérarchique lui laisse, de ce qui alors, pour lui, fait figure de « reste ». Dans ce cas, le CPE peut éprouver beaucoup de frustration car il peut se sentir exproprié, dépossédé de ce

⁶⁵ Minkowski Eugène, op.cit.

⁶⁶ Aubert Nicole, op.cit.

qui, pour lui, faisait le plus sens : « *Qu'on recommence toutes les rentrées avec les nouveaux gamins, ça fait partie du taf mais réinstaller la Vie scolaire... La chef d'établissement a pris la température et elle s'est octroyé des tas de choses et toi, tu relèves le reste. C'est simple quand tu es patron !* »

9. UN MÉTIER À TROIS TEMPS

On décidera d'abord d'énoncer le métier de CPE en trois temps et on recourra aux termes *assignation*, *refus* et *construction* afin de les désigner. On conviendra tout aussitôt pour ne point induire trop de malentendus que la temporalité à laquelle nous nous référons n'est point linéaire, renvoie plus à un ordre logique que chronologique. Il y a là une façon d'affirmer qu'il ne suffirait point d'occuper un poste de CPE pour être CPE, pour exercer ce métier non seulement en pouvant y investir son désir mais aussi en cohérence avec (sa lecture de) l'ensemble des textes réglementaires qui le définissent. Le premier temps serait le temps de l'autre, un temps où l'autre semble dicter sa loi. Prenons ici *autre* au sens large en y incluant non seulement les acteurs du système éducatif et en premier lieu le chef d'établissement mais aussi l'urgence propre à la situation ou plutôt ce qui est vécu comme tel. On comprend alors que l'autre ne fasse pas que dicter sa loi mais puisse aussi imposer son rythme. On dira que c'est l'autre qui lui signifie qui il est ; qui lui assigne des places comme celle de *surveillant général*, *magicien*, *pompier* ou encore *administratif* ; qui se décharge sur lui de ce qui ne veut ou ne peut assumer. Le deuxième temps serait celui du refus. On le verra, les expressions ne manquent pas, qui témoignent de ce refus d(e n)'être (que) ce que l'autre dit que l'on est et de travailler dans les conditions spatio-temporelles qu'il impose. Refus donc de se conformer à telle ou telle figure, des tâches qui lui sont liées mais aussi de travailler dans l'urgence et dans un espace ouvert à toutes les intrusions. Que ce refus prenne la forme d'une *lutte contre* ne nous surprendra pas mais on devra ajouter que c'est contre soi, contre cette partie de soi-même prête à céder que l'on devra opposer la force la plus résolue. Le troisième temps, enfin, serait le temps de la construction proprement dite. Le métier, pour être exercé pleinement l'exige. L'identité, pour être acquise et prendre un sens positif, aussi. La légitimité de sa pratique, enfin, en dépend. On construira donc en faisant des choix et, corrélativement, le deuil de certaines activités qui pouvaient jusqu'alors apparaître incontournables, en coopérant autrement avec les autres professionnels, en accédant à des dimensions plus politiques. Là, le cadre spatio-temporel de l'activité ne devra pas être seulement contesté mais durablement transformé.

9.1. Le temps de l'assignation

Si l'on veut pénétrer dans le cœur de leur activité professionnelle, de leur travail réel, il nous faut partir des places qui leur sont assignées par les autres de la communauté éducative plutôt que (de leur interprétation) des missions qui leur sont confiés par les textes réglementaires. On le formulera comme suit : le CPE est assigné à la place de celui qui serait chargé de faire ce que les autres ne voudraient ou ne pourraient pas faire, chargé notamment de faire le « sale boulot »⁶⁷, autrement dit de s'occuper, pour reprendre les termes de Jean-Paul Payet, de « tous les éléments contingents qui détériorent le cadre idéal de la relation pédagogique », permettant ainsi « la sauvegarde d'une définition « pure » de l'enseignement. »⁶⁸ Toutes les figures que les autres tentent de lui imposer, voudraient qu'il adosse s'ordonnent autour de cela, en fait d'un champ d'activités qui, loin de lui appartenir en propre en raison d'une qualification particulière, serait essentiellement défini par défaut. Chacune de ces figures éclaire une partie ou encore un aspect temporel de ce champ. Ainsi, la figure du *surveillant général* ou plutôt du *surgé* lui signifie que c'est à lui, essentiellement, voire exclusivement à lui que reviendrait la charge de surveiller et de punir ; celle de *l'administratif* lui signifie qu'il devrait abandonner le monde des humains (élèves, parents, collègues de travail) pour celui des choses. La figure du *pompier* lui donne à entendre qu'il devrait avant tout répondre à l'urgence ; son rôle serait en effet d'éteindre les incendies au fur et à mesure qu'ils se déclareraient ; celle du

⁶⁷ Pour un point de vue récent concernant cette notion de « sale boulot », on peut se reporter à Lhuillier Dominique, « Le sale boulot », *Travailler*, 14, 2005.

⁶⁸ Payet Jean-Paul, « Le sale boulot », Division morale du travail dans un collège de banlieue, *Annales de la recherche urbaine*, 75, 1997.

magicien, enfin, insiste sur le fait qu'il devrait être à même de régler instantanément tout problème auquel l'Institution scolaire serait confrontée.

Un champ d'activité défini par défaut

Dans ce premier temps, leur activité professionnelle se déploierait moins en fonction des textes qui régissent leur statut que d'un système d'attentes toujours changeant mais qui, semble-t-il, pour l'essentiel, la définirait par défaut. Finalement, on exigerait d'eux non pas de faire ce qu'il leur appartiendrait en propre de faire en raison de leur qualification mais ce que la Direction ou les enseignants ne sauraient ou ne voudraient pas faire. Dans ces conditions, c'est l'image d'un CPE non assis dans son métier, tiraillé dans tous les sens, ne sachant plus où aller qui s'impose : « *Il y a des textes, un statut, un rôle à jouer dans un établissement et, d'un autre côté, des attentes qui ne sont pas forcément calquées sur ce statut, quelque fois définies par défaut : « Ah ! Ca tombe bien il y a des CPE ». On n'est pas bien assis dans son métier de CPE si on n'a pas clarifié un certain nombre de choses. On est tiraillé dans tous les sens et on ne sait plus où on doit aller. »*

Le fait qu'ils n'auraient pas en propre la responsabilité d'un groupe d'élèves déterminé alimenterait en quelque sorte la représentation selon laquelle leur charge de travail serait moindre que d'autres professionnels et leur disponibilité, en conséquence, plus grande : « *Comme on n'a pas une charge d'élève, on ne ferait rien et les gens s'assurent qu'on est bien occupé ! »*

Ils seraient ainsi sollicités pour apporter des solutions à des problèmes de nature fort diverse (discipline, soins, soutien aux enseignants), ce au même moment et parfois en des lieux différents de l'établissement, comme si, en effet, il disposait d'un don d'ubiquité. Tel CPE, par exemple, qui avait prévu une heure de vie de classe de 10 à 11 heures devrait sur-le-champ recevoir un élève exclu de classe pour comportement inapproprié, se rendre au bureau d'un chef d'établissement qui manifeste quelque inquiétude eu égard à un professeur, apporter les premiers soins – en l'absence de l'infirmière – à une élève qui vient de se faire une entorse au cours de l'Education Physique Sportive. Ce CPE, bien sûr, ne peut et ne veut pas répondre sur tous ces fronts. Mais il consacrerait du temps à expliquer aux autres professionnels que ce qui, précisément, est exigé de lui n'est pas exigible : à l'enseignant, qu'il ne lui sera possible de recevoir tous les élèves qui refusent d'enlever leur veste ; au professeur d'EPS, que les pompiers sont sans doute plus compétents pour apporter ces soins ; au principal adjoint, qu'il... n'a pas quatre bras ! Et il devra peut-être alors demander à un surveillant – si l'un d'entre eux est à ce moment-là disponible – de le remplacer pour l'heure de la vie de classe. Le fait de devoir expliquer que l'on ne peut pas ou ne veut pas exécuter telle ou telle tâche constitue ainsi une tâche à part entière qui requiert temps et dépense d'énergie. Le CPE va donc devoir gérer, organiser et démultiplier les microdécisions, choisir dans le feu de l'action et sous le poids des diverses sollicitations et pressions telle tâche plutôt que telle autre. Au terme de la journée, ce sont souvent les tâches qui étaient prévues, planifiées, comme l'heure de vie de classe ou encore la formation des délégués, qui vont être abandonnées au profit de celles qui ne l'étaient pas, qui, à certains égards, lui ont été plus ou moins violemment imposées : « *Les sollicitations sont nombreuses. Dès fois, tu pètes un câble. Tu ne peux pas être décemment à quatre endroits en même temps. Tu avais prévu une vie de classe de 10 à 11 heures avec une quatrième. Mais un prof excédé t'envoie Tartempion parce qu'il n'a pas voulu enlever sa veste. En même temps, il y a eu un gros problème avec Duchemol et le patron qui est un peu affolé. Il faut que tu viennes immédiatement dans son bureau. Le prof d'EPS appelle, affolé lui aussi, parce que Caroline s'est fait une entorse. Qu'est-ce que je fais ? Sachant que ce jour-là, il n'y a pas l'infirmière. Alors, tu expliques au prof de sport qu'il n'y a pas que toi dans l'établissement et tu lui demandes d'appeler les pompiers. Tu envoies un surveillant, si tu en as un de libre, pour qu'il prenne l'heure de vie de classe. Tu dis au principal : 'vous gérez sans moi parce que je n'ai pas quatre bras'. Tu remontes le gamin en cours et expliques, avec le sourire, qu'il y a 550 élèves et que renvoyer un élève parce qu'il n'a pas voulu enlever sa veste, ça ne va pas être possible. Tu gères, tu t'organises. Mais, à un moment donné, tu lâches un truc et peut-être l'heure de vie de classe ! »*

On le voit, plus que telle ou telle compétence spécifique, c'est la faculté d'adaptation qui est ici requise. Un trait qui sans doute les distingue des autres professionnels de l'Éducation nationale, et notamment des enseignants. Et cette demande qui leur est ainsi adressée ne semble guère a priori rencontrer de limite tangible sinon celle de leur personnalité elle-même : « *On peut vraiment tout faire. On a une faculté d'adaptation terrible ! Un enseignant arrive sur un poste ; il a ses livres, ses élèves et il sait où il va. Nous, on va surtout devoir s'adapter. Si un jour, on me demandait une qualité, je dirais que je sais m'adapter » ; « Pour le métier de CPE, la personnalité joue énormément. On s'adapte en fonction de la personnalité, de*

l'échange avec la hiérarchie. Il y a toujours le compromis et la façon de voir l'autonomie dans notre travail qui entrent en jeu... »

Nombre de CPE, bien sûr, sont conscients du piège qui leur est ainsi tendu. Celui qui se met à disposition des autres peut en effet devenir très rapidement celui qui a la solution pour les autres. Un piège qui se referme sur eux en les enfermant dans cette seule posture-là mais aussi sur les enseignants. Ces derniers en effet n'en sortiraient pas plus indemnes puisque cette attitude qui consiste - en cas de problèmes avec un élève - à faire systématiquement appel au CPE ne les pousseraient guère à faire preuve de responsabilité et à développer plus avant leurs compétences professionnelles dans le champ de l'éducatif. Il leur faut bien sûr savoir distinguer entre ces interventions et celles qui relèvent d'une forme d'assistance à personne en danger : « *Le piège, c'est de s'installer dans cette situation parce qu'on devient la personne qui a la solution. Le professeur n'a plus à gérer sa classe. S'il a un problème, il fait appel. Au bout du compte, ça ne met pas le professeur dans une situation professionnelle vis-à-vis de ses élèves et ça cantonne le CPE dans certaines tâches.* »

Certains CPE posent un lien très ténu entre les difficultés de la mise en place d'un travail d'équipe au sein de l'Institution scolaire et cette assignation du CPE à une place de *déversoir*, pour reprendre un des termes dont on a pu faire usage lors des séances d'élaboration collective. D'un spécialiste dont la spécialité serait précisément et paradoxalement de devoir/pouvoir/savoir-faire tout ce que les autres ne voudraient pas faire. Ces difficultés auraient tendance à croître même là où ce travail d'équipe s'imposait jusqu'alors sur le mode d'une nécessité, autrement dit dans les lycées professionnels. Même là où le chef d'établissement tenterait d'impulser un tel travail. La présence récurrente de ces difficultés serait en grande partie à l'origine de cette assignation. En somme, tout ce que l'équipe ne parviendrait pas à prendre en charge serait transféré sur le CPE. Et la présence de ce dernier, en retour, aurait tendance à ossifier davantage encore ce système informel de répartition des tâches, et tout particulièrement cette volonté des enseignants de ne pas prendre à bras-le-corps les problèmes éducatifs, préférant se cantonner à une fonction de transmission des savoirs : « *Je suis en lycée professionnel et les profs sont obligés de travailler davantage en équipe. Mais même là, c'est peu de chagrin ! Le nouveau chef d'établissement essaie d'impulser, de mettre les gens devant leurs responsabilités mais rien ne remonte ! Pourtant, elle met les formes, n'agresse pas les gens, reste très cool, courtoise. Parce que c'est le fonctionnement d'un système qui se casse la figure parce que ses valeurs restent celles de la troisième République : l'excellence, tout le monde dans le même panier et au même rythme. Depuis vingt ans, tous les chercheurs disent que cela ne va pas. Même Allègre avec son discours très maladroit s'attaquait à cela. Mais tant qu'il y aura des CPE dans le système éducatif, les profs ne se mobiliseront pas sur la dimension éducative. Parce qu'il y a un spécialiste sur lequel on se décharge et on n'a pas besoin de s'investir. D'ici dix ans, il n'y a plus de CPE et le statut des profs va être revu. Là, ils envoient les chefs d'établissement au charbon en leur demandant d'organiser les remplacements sur le mode du volontariat. On est les seuls dans le système éducatif où cela fonctionne comme ça, avec un statut, un nombre d'heures de profs. Partout ailleurs, ils ont un nombre d'heures au sein du bahut avec consultation des élèves et aide individualisée. Les profs disent : « on doit faire des heures de cours et nous, en dehors de cela, on ne sait pas faire, on ne veut rien faire d'autre » Certains ont le contact avec les familles mais combien ? La moitié peut-être, en étant optimiste. L'autre moitié ne sait pas passer un coup de fil à un parent, s'adresser à un élève pour lui faire une remarque. Par exemple, beaucoup de profs ne savent pas ce qu'est le Ramadan. Les gamins peuvent leur raconter n'importe quoi, ils gobent tout ! »*

La figure du surveillant général

Il y aurait d'abord et surtout la figure du surveillant général : « *Des gens nous verraient bien surgés !* » Les CPE n'ont ici peut-être pas fini de se mesurer à cette figure emblématique et originaire de leur propre histoire. Ils ne sont pas encore parvenus au bout de leurs efforts dans la lutte qu'il mène pour s'en défaire complètement. Comme dans le mythe de Sisyphe, ils seraient sans cesse renvoyés à cette case de départ. Certains d'entre eux d'ailleurs ne seraient point insatisfaits de pouvoir occuper cette place, y trouveraient leur compte, et du plaisir. Cette assignation, dans ce cas, serait activement relayée par le professionnel lui-même. Cette assignation, enfin, est d'autant plus forte que certains acteurs, dans la conjoncture politique présente, qui promeuvent le sécuritaire et l'ordre moral, appellent de leurs vœux son retour sur la scène scolaire sinon – nous l'avons déjà souligné dans notre abord de l'approche éducative - l'émergence d'une autre figure qui en accentuerait plus encore le caractère strictement répressif, d'une figure proche de celle du policier. Cette assignation est souvent indirecte au sens où elle opère souvent au détour d'un reproche qui leur est adressé. Ne leur signifie-t-on pas assez souvent qu'ils seraient responsables, sinon coupables lorsqu'un élève vient à s'absenter ou à se comporter de façon peu conforme, de façon préjudiciable au bon

déroulement du cours : « *Des collègues s'éclatent en étant que surveillant général dans leur bahut. Il faut le reconnaître. Des collègues avec lesquels on ne peut pas bosser parce qu'ils ne s'occupent pas des gamins* » ; « *ça irait même un cran au-dessus, c'est encore plus proche de policier que surgé. Ils aimeraient bien...* » ; « *on nous demande d'avancer dans une direction qui n'est pas forcément celle que nous souhaiterions prendre. Celle de la police dans le sens négatif du terme !* » ; « *Je sais bien qu'il y a des enjeux sur les valeurs. Il y avait le surveillant général, les CPE et maintenant il y a un retour à l'ordre moral partout, pourquoi pas à l'école ?* » ; « *J'ai souvent entendu des reproches sur les absences des élèves. La police, c'est nous, sur les comportements, sur les absences : 'Qu'est-ce que tu fais pour cet élève ? Il n'arrête pas de m'embêter pendant les cours...'* »

La figure du magicien

Cette figure du *surgé* est souvent couplée avec celle du *Zorro* ou encore du *David Copperfield* car le CPE devrait être capable non seulement de discipliner l'élève le plus inattentif, le plus rebelle mais aussi de régler quasi-magiquement tout ce qui fait souci dans le quotidien d'un établissement et fait obstacle à son bon fonctionnement. Quasi-magiquement signifiant aussi quasi-instantanément. On le voit, cette assignation a aussi pour effet d'occulter la temporalité propre à ce type d'intervention. Qu'il faille du temps et respecter ce temps dans le cadre de l'intervention pour qu'un élève puisse *cheminer* est ici nié, voire dénié : « *Face à toutes les difficultés sociales et familiales auxquelles sont confrontés les élèves, des gens souhaiteraient des dieux qui puissent tout régler. Les parents ont leur vision de ce Zorro ; les chefs d'établissement aussi ; les collègues et certains CPE, aussi. Parfois, elles rejoignent bien le surveillant général de l'époque ! On vit tous cette réalité différemment parce qu'il y a encore des établissements avec, à leur tête, des gens qui comprennent que ce n'est pas l'intérêt. Mais ils sont de moins en moins nombreux. Quand on interroge les collègues, on voit que tout converge vers cette personne qui ferait respecter l'ordre, réglerait tous les soucis quotidiens qui empoisonnent la vie de tout le monde dans l'école...* » ; « *Comme si on était le magicien de l'établissement, le David Copperfield, celui qui doit faire de l'élève indiscipliné un élève attentif en classe. Alors que ce n'est jamais magique. L'enfant a besoin de temps pour cheminer.* »

La figure de l'administratif

Il est encore une autre forme d'assignation qui suscite en eux beaucoup de souffrance et de protestation, qui consiste à ne voir dans leur activité qu'une administration des choses, à nier qu'elle puisse être aussi et surtout une gestion des hommes. Cette assignation réduit la rationalité à l'œuvre dans leur agir professionnel à sa seule dimension instrumentale, participe de la réification des relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs au sein de la communauté éducative. Préposés à administrer les choses, les CPE seraient alors plutôt rangés du côté des personnels de la Direction : « *C'était vraiment difficile à encaisser : « toi, qui es de l'administration, qu'est-ce que j'en fais de cet élève ? » On gère des valeurs, de la chair et on se fait souvent traiter d'administration, c'est terrible ! Ca bloque... on coche des numéros* » ; « *cela déshumanise...* » ; « *Il y a toujours des collègues qui ne savent pas ce qu'est un CPE... quelles sont ses missions. Pour eux, on sera toujours soit personnel de direction, soit - pour forcer un peu le trait - l'œil de Moscou* »

La figure du pompier

Parce que situé à un carrefour, au carrefour de multiples sollicitations, venant tant de l'intérieur que de l'extérieur de l'établissement, la fonction de CPE serait donc difficilement maîtrisable. *Il y a toujours quelqu'un qui frappe à la porte* : les participants de la démarche n'ont cessé de répéter cette formule suggestive afin de nous signifier les multiples sollicitations dont ils sont l'objet. Cette image de la personne qui frappe à la porte (du bureau) renvoie bien sûr à une situation réelle type mais elle peut sans doute aussi faire sens métaphorique pour désigner l'ensemble des situations où le CPE se trouve sollicité. La porte, ici, est plus encore imaginaire que réelle. Ainsi seraient-ils contraints de faire tout autre chose que ce qu'ils devraient faire ; et notamment de faire le « pompier » - autre image qui n'a cessé de revenir lors de nos séances – plutôt, par exemple, que de s'occuper sereinement de la formation des délégués avec des groupes d'élèves. Ils ont le sentiment que leur intervention s'inscrirait dans une perspective de réduction des risques, qu'ils n'auraient guère le choix sauf à accepter que la situation empire plus encore. Dans ces conditions, ils ne pourraient pas alors se permettre, pour continuer à filer la même veine métaphorique, de *claquer la porte au nez* : « *On a un métier de plus en plus stressant parce qu'on est à un carrefour. On est obligé de répondre*

à la demande du public et de nos collègues. L'établissement devrait répondre mais, comme il ne le peut pas, la plupart du temps, c'est nous qui répondons. Dès que les enseignants ont un problème de comportement en classe ou un doute sur un élève, ils tapent à notre porte. Il y a toujours quelqu'un qui frappe à la porte. C'est pour ça qu'on a du mal à maîtriser notre fonction. Si on répond à la demande, on n'a pas le temps de faire ce que l'on devrait faire, d'intervenir, d'organiser tranquillement des formations de délégués avec des groupes d'élèves. Je passe mon temps à faire le pompier, à éteindre les incendies ! Face à une forte demande des parents d'élève, par exemples sur les affectations, on ne peut pas se contenter de répondre non. On est obligé de parler avec les gens, de les mettre sur des pistes... Je passe beaucoup de temps à parler avec des gens dont les enfants ne seront jamais mes élèves. Il faut bien que quelqu'un le fasse, on ne peut pas leur claquer la porte au nez ! Les gens crient, frappent à la porte. Alors, je les fais asseoir, je discute. Après, il y a le quotidien, les absences, les retards. Dans mon métier, je suis très humble. Si je ne peux pas répondre, je dis : « voyez telle personne » Mais des fois, les gens sont perdus et moi, parce que je commence à avoir une certaine expérience, je leur réponds. Quand on vous sollicite, c'est difficile de savoir la vérité. Un élève vous dit : « Monsieur, venez en classe, un élève refuse de sortir et tient tête au prof » Si on n'y va pas, c'est pire ! »

Raisons et force de ces assignations

Invités à énoncer les raisons de ces assignations, de leur force, de leur prégnance, de leur persistance, les CPE évoquent la méconnaissance de leur métier et le poids de l'histoire. Nombre de professionnels auraient été confrontés lors de leur scolarité au surveillant général et continueraient à projeter la représentation qu'ils auraient construite à cette époque-là sur l'activité actuelle du CPE : « ou alors ils ont encore leur vision d'élève... »⁶⁹ Ils évoquent aussi et surtout peut-être une distribution des rôles quelque peu ossifiée : au professeur reviendrait le rôle pédagogique, la transmission des connaissances ; au CPE le rôle éducatif et disciplinaire. C'est précisément parce que les professeurs refuseraient de prendre en charge toute dimension disciplinaire et éducative qu'ils assigneraient, en fait pour s'en décharger, le CPE à ce rôle : « Les professeurs ne veulent pas jouer ce rôle. C'est pourquoi on veut nous cantonner dans un rôle d'agent disciplinaire de l'établissement, de gestion des élèves ingérables »

La pression sur les CPE est forte, très forte, suscite de nombreux conflits, de nombreuses résistances mais pousse bien souvent les CPE à céder, à s'engager dans une activité contrainte et forcée. Une pression qui en fait serait prioritairement exercée sur eux parce qu'ils seraient présent toute la semaine et surtout disposeraient de ressources moindres que celles des enseignants pour y résister ; ils ne bénéficieraient ni de la force du nombre, ni du point d'appui d'une discipline. Dans ce cas, l'activité réellement exercée s'éloigne toujours plus de l'activité prescrite au regard des textes spécifiant leurs missions. L'activité réellement exercée l'est sous la contrainte, sous une contrainte qui trouve son origine dans le local, dans le système d'attente de la Direction de l'établissement. La configuration des différents types d'activité est ici fort originale, singulière puisque l'activité prescrite dans la définition de leurs missions (ou du moins la lecture qui en est faite) recoupe très largement l'activité souhaitée, désirée et, dans la réalité quotidienne, l'activité empêchée, pour reprendre le terme d'Yves Clot.⁷⁰ L'activité réellement exercée, par contre, serait fortement dépendante de la définition locale des tâches. Cette pression est telle qu'elle les conduit parfois à méconnaître ou à oublier le contenu des textes sur tel ou tel domaine d'activité. L'un d'entre eux fut ainsi fort étonné d'apprendre, en prenant connaissance du contenu d'une circulaire, que le traitement de l'absentéisme devait être piloté non par le CPE mais par le professeur principal : « Nos missions sont claires. On sait ce qu'on doit faire mais la direction attend autre chose. Cela donne des conflits parce qu'on ne veut pas faire ce qu'on n'a pas à faire. Sauf qu'on le fait quand même, contraints et forcés parce qu'ils utilisent la pression ! » ; « C'est plus facile de mettre la pression sur le CPE que sur un professeur. Il n'y a pas vraiment un ciment et les gens ne s'entendent pas forcément. Aussi parce qu'on est là toute la semaine et parce qu'on est moins nombreux. C'est la loi des nombres » ; « J'ai relu la dernière circulaire sur l'absentéisme. Son traitement, c'est le professeur principal avec le CPE mais c'est lui qui devrait piloter ! J'étais effarée parce que, depuis quelques années, je travaille en sens inverse ! »

⁶⁹ Il ne semble pas cependant que les jeunes enseignants qui, durant tout leur cursus scolaire, n'ont pas été confrontés à la figure du surgé, soient moins portés que les autres à pratiquer cette forme d'assignation. Cette propension à reproduire cette forme d'assignation doit peut-être beaucoup à la nostalgie qu'ils nourriraient à l'égard de l'école de la République alors même qu'ils ne l'ont pas connue. Sur cette question, se reporter à Dubet Jean-François, *Le déclin des institutions*, Paris, Le Seuil, 2002.

⁷⁰ Clot Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.

9.2. Le temps du refus

Aborder le deuxième temps de ce métier revient à le placer sous le signe de la négativité et de l'opposition ; de l'adverbe *non* et de la préposition *contre*. Vient à l'esprit ici le personnage de Don Quichotte sauf que le moulin à vent se nomme ici Institution scolaire, collègues de travail, élèves, parents : « *Ce n'est pas évident de se battre contre quelque chose qui est une institution, les parents, les profs, tout le monde ! Là, ce n'est pas évident !* ». Sauf peut-être, comme on le défendra plus loin dans le texte, que le moulin à vent est aussi à l'intérieur du CPE lui-même, ou plus précisément à l'intérieur de cette partie de lui-même qui tend à céder à l'assignation. Ce temps-là est donc le temps d'une résistance persévérante, tenace, obstinée que l'on oppose à des forces multiples qui tendent à anéantir ce qui, selon eux, constitue la spécificité d'un métier ; le temps du refus de la tâche qui n'entrent pas dans l'attribution statutaire, des figures imposées par les autres ; le temps de la fixation d'une limite à l'adaptabilité ; le temps, enfin, d'un premier remaniement du cadre spatio-temporel de l'exercice de son activité professionnelle puisqu'on commencera à protéger son espace son travail mais aussi à relativiser la notion d'urgence ; puisque parfois, on parvient même à prendre une pause sans se sentir trop coupable.

Savoir dire non et refuser certaines tâches

On comprend dans ces conditions que les CPE, pour délimiter les contours de leur activité, soient conduits à énoncer d'abord les tâches qui n'entrent pas dans leur attribution statutaire. A les énoncer pour affirmer leur refus de les mettre en œuvre. La mise en place du planning des salles ou encore l'activité de soin, en cas d'absence d'infirmière, par exemple, n'entrent pas dans leur attribution : « *La dernière fois, on m'attendait pour faire le planning des salles. Je leur ai dit que je ne le ferais pas !* » ; « *'Infirmière absente, veuillez vous adresser à la Vie scolaire'. J'ai sorti un texte pour préciser que je ne comprenais pas ce que je pouvais faire !* »

Savoir dire non, savoir fixer des limites à leur adaptabilité conditionne la mise en œuvre de leur activité professionnelle et le maintien de leur identité. Faute d'être dans cette résistance-là, de savoir opposer une force aux forces qui tendent à contraindre et à orienter leur activité vers des voies qui ne correspondent pas à leur attribution statutaire ; faute donc de persévérer dans ce refus, dans ce travail permanent d'information et de formation des autres sur ce qui relève de leurs compétences et sur ce qui n'en relève pas, les CPE courent le risque de devenir de simples *déversoirs* et de perdre toute spécificité. Il ne s'agit pas pour eux de faire tout ce qu'ils savent faire ou de faire ceci ou cela parce qu'ils sauraient et pourraient le faire. On le voit, c'est leur existence même qui, ici, est en jeu : « *Il y a un rapport de force. On sait faire des tas de choses mais il faut qu'on soit très clair sur les choses qu'on ne veut plus faire. On s'adapte aux profs, aux gamins, à la situation, au proviseur, à son adjoint, à tout le monde mais si on veut exister, il faut qu'on dise non ! Donc, je passe mon temps à former mon chef d'établissement, l'intendance, les profs, les parents. Sinon, on va être le déversoir* »

Ainsi la lutte contre l'assignation à la place de « surveillant général » requiert que l'on sache dire non au fait, par exemple, de se retrouver tout seul, le matin au portail ou à 10 heures pour la mise en rang, et exiger la présence de personnes appartenant à la direction : « *S'il n'y a personne, pourquoi toi, pour la mise en rang ? Dans ce cas, ça peut entériner le côté surveillant général. Il est hors de question que je sois au portail le matin ou à 10 heures dans la mise en rang s'il n'y a pas le chef. On est tous impliqués. Dès qu'elle est arrivée, je lui ai expliqué qu'on est tous sur le front. Elle est toujours là. Personne ne discute !* »

Ne plus endosser les figures que les autres imposent

Il s'agit alors de ne plus endosser les figures que les autres imposent, celle du surgé, du magicien, de l'administratif ou encore du pompier même si, parfois, on peut accepter de prendre en charge une partie de l'activité que suppose cette figure. C'est d'être cantonné à ce rôle et non d'exercer, dans certaines circonstances précises, des activités qui en relèvent qui est refusé : « *Il y a trois ou quatre ans, je ne voyais ma situation de CPE qu'en tant que pompier alors que maintenant, je tiens absolument à vérifier la demande de la personne et voir ce que je peux ou ne peux pas...* » ; « *On peut inclure une partie de ce rôle de pompier sans être cantonné dans ce rôle. On fait appel à toi parce qu'il y a une urgence, parce que, tout d'un coup, le prof ne s'en sort plus...* »

Savoir protéger son espace de travail

Il faut alors savoir protéger son espace de travail en faisant comprendre aux autres qu'il leur faut frapper à la porte avant d'entrer et ne pas insister en cas d'indisponibilité. Il faut leur faire entendre que cet espace de travail est aussi un lieu d'écoute des jeunes et de leurs parents, parfois de leur souffrance et qu'on ne peut tolérer toute forme d'intrusion. Il faut leur faire entendre que d'autres activités comme, par exemple, la construction d'un emploi du temps surveillants ou encore la préparation d'une réunion exige concentration et donc que l'on ne soit point dérangé à tout moment. La présence physique du CPE, remarquable du dehors lorsque la porte est vitrée, ne doit nullement être interprétée comme une présence disponible à tout nouvel entrant. La porte ne doit donc pas rester toujours ouverte ; elle doit pouvoir, lorsque la situation l'exige, être fermée. Ce mouvement qui vise à faire alterner ouverture et fermeture de son bureau semble donc caractéristique de ce second temps de l'exercice du métier ; elle en signale l'entrée dans l'ordre de l'espace : *« Il faut apprendre aux gens à frapper avant d'entrer. Si la réponse est non, c'est non. Ce n'est pas parce la porte est vitrée, qu'on me voit... Je suis dans le bureau mais je peux être occupée, au téléphone ou en entretien avec un élève qui a des choses douloureuses à me dire »* ; *« On est obligé de s'enfermer pour pouvoir travailler »* ; *« Quand la porte est fermée, elle est fermée. Personne ne tape. Je ferme rarement mais si je reçois les parents ou un élève, je ferme. Si je veux boucler un emploi du temps surveillants ou préparer une réunion, je ferme. Une demi-heure après, ça sera ouvert et on gèrera ce qui se présente à ce moment-là. »*

Avec le temps et les habitudes prises, les autres professionnels ont parfois tendance à réduire le CPE à *une porte où on sait qu'on va aller faire son marché*, pour reprendre l'expression suggestive de l'une des participantes. Il y a là une façon très instrumentale de se rapporter à l'autre, de le réifier, de le déréaliser aussi en oubliant sa singularité, son statut, ses contraintes, à ne voir en lui que la pure disponibilité dont il serait porteur. On comprend alors que toute attitude de résistance du CPE, toute attitude visant à rétablir finalement son être professionnel en signifiant qu'il n'est pas *hic* et *nunc* disponible suscite incompréhension et parfois colère chez l'interlocuteur qui vient de l'interpeller ; qui, pour le coup, peut repartir, furieux, en claquant la porte : *« Il ne faut plus être la porte où on fait son marché. Souvent des gens partent en claquant la porte quand on leur dit qu'on ne peut pas les recevoir ! Une petite dame avait les STI, des grands gaillards. Elle avait des difficultés avec sa classe. Chaque fois, elle arrivait dans mon bureau et puis un jour, j'en ai eu assez, je lui ai dit : « Écoutez, Madame, si vous ne me dites pas bonjour, si vous ne me demandez pas si je suis disponible pour vous écouter, je ne vous répondrai plus » Elle n'a pas du tout réalisé. J'étais un service dû, j'étais là pour répondre à ses problèmes et difficultés. Elle ne s'est jamais dit qu'elle avait une personne en face d'elle, qui avait un emploi du temps et un statut. »*

Savoir prendre une pause

Dans un tel contexte, il est important de poser un certain nombre d'actes simples comme *sortir de son bureau, prendre 5 minutes pour aller fumer une cigarette* et plus encore peut-être de les assumer, de les faire savoir aux autres. Et bien sûr il est important, en cas d'interpellation, de refuser – sans culpabilité aucune – d'interrompre la pause que l'on vient de prendre. De tels actes, en fait, s'inscrivent dans une logique de résistance à l'usure mais viennent aussi manifester une volonté de maintenir une relation de qualité avec les jeunes : *« Je suis CPE mais aussi une adulte a priori responsable, un être humain. De 8h à 18 h non-stop, ça ne va pas être possible ! Donc, je le dis clairement et ça commence à être entendu. A un moment donné, je prends 5 minutes et sors du bureau ! Je n'ai pas à me cacher ! Je vais me poser là où j'ai envie et si on vient me relancer, je dis non ! »*

Notons que certains CPE préfèrent ici faire une quasi-pause en se barricadant dans leur bureau, en fermant la porte à clef, en inclinant les stores de façon à ne plus être vus, en annonçant aux surveillants leur indisponibilité passagère, en refusant de répondre au téléphone ou à ceux qui frappent à la porte : *« quand je veux faire un break dans mon bureau, je suis obligée de me barricader. Je ferme la porte à clé, j'incline les stores de manière à ce qu'on ne me voit plus et j'annonce aux surveillants que je prends un temps de pause. Le téléphone continue à sonner et on continue à taper à la porte... ça ne ressemble pas à un temps de pause mais je le fais quand même. Sinon, ça ne s'arrête pas ! Le vendredi, de 8 h à 17 h 30, c'est non-stop ! Les élèves ont une urgence, veulent venir sans autorisation. Il faut incessamment appeler les familles... »*

Savoir refuser l'urgence

Ce deuxième temps propre à l'exercice du métier est aussi caractérisé par le refus de s'inscrire dans cette temporalité de l'urgence qui les empêche de penser leur pratique dans toute sa dimension stratégique. Ils prennent alors conscience que ce n'est pas le fait de l'urgence qui les empêcherait de penser leur pratique mais le fait de ne pas (vouloir/pouvoir) penser celle-ci qui les plongerait dans l'idéologie de l'urgence. Peu à peu, ils sont conduits à relativiser cette notion d'urgence, et à ne qualifier finalement d'urgentes que de très rares situations. Dans la plupart des cas, c'est la façon même d'appréhender les situations professionnelles qui les transforme en situations urgentes, stressantes et donc, source d'épuisement en fin de journée. Tout change, ici, lorsque le CPE comprend qu'il ne peut alors affronter ces situations qu'en étant bien moins performant, qu'en perdant beaucoup de ses qualités professionnelles, de sa disponibilité d'esprit, de son ouverture, de sa bonne humeur. On assiste alors à un véritable renversement de perspective puisque rien ne devient plus urgent que ce qui a été programmé. Rien ne l'est plus que, par exemple, une heure de vie de classe. Ce renversement de perspective n'épargne pas le rapport à soi car on ne se vit plus comme l'irremplaçable, comme l'unique professionnel sur lequel tout repose. On admettra ainsi que d'autres peuvent intervenir, par exemple, pour prendre en charge *l'élève renvoyé à cause de sa veste* : « *On ne réfléchit pas sur ce qu'on fait. On est sollicité de façon extraordinaire. Il faut qu'on apprenne à déléguer, notamment auprès des surveillants et à dire non, pas tout de suite... C'est une culture de position* » ; « *Avec le prof, on se prenait une heure dans une salle, on s'enfermait à clé pour avoir la paix et discuter. Une COP nous a vraiment travaillé au corps pour nous le faire admettre* » ; « *L'urgence n'existe pas et il y a des gens qu'on ne changera pas.* » ; « *Il y a tellement de choses qu'on peut relativiser. Pourquoi veut-on tout régler en 2 minutes sans prendre le temps ? C'est mon conseiller pédagogique de stage qui m'a bien fait rentrer ça dans la tête. On peut même être à mi-temps, les vraies urgences sont rarissimes. Mais c'est difficile de prendre un peu de distance. Il faut comprendre que les choses ne se gèrent pas efficacement dans l'urgence* » ; « *Ce n'est que ma cinquième année... c'est ma façon d'appréhender les choses qui fait que ça devient l'urgence ou une panique. Les premières années, je cavalaïs de partout, je devais faire des dizaines de kilomètres par jour et je finissais la journée épuisée, à quatre pattes. Maintenant, je ne veux plus mettre de stress dans ces situations parce que je perds de ma performance, de ma disponibilité d'esprit, de mon ouverture, de ma bonne humeur, de tout ce que j'ai envie de maintenir. Qu'est-ce que l'urgence ? C'est quand même la grande question. Pour moi, c'est l'heure de vie de classe que j'ai programmé, le rendez-vous avec 30 gamins et rien ne va s'interposer entre ça.* »

Contre soi-même

Mais se-bat-on seulement contre *tout le monde*, pour l'exprimer ainsi, d'une façon qui, à certains, pourra paraître bien paradoxale ? Se-bat-on seulement contre tous les autres et, de surcroît, l'Institution scolaire ? Ne se-bat-on pas, aussi, contre cet autre qui est en soi ; contre soi-même comme un autre, pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur ?⁷¹ Tout d'abord, on ne saurait oublier d'évoquer ce combat contre cette partie de soi qui est toujours tenté de céder aux injonctions des autres, et notamment du chef d'établissement qui est en position hiérarchique. Le CPE, à vrai dire, est quelque peu isolé. Contrairement aux enseignants, on l'a déjà évoqué, il ne peut pas, dans le cadre d'un établissement, s'appuyer sur le nombre afin de créer un rapport de force qui lui soit favorable et de défendre ainsi ses intérêts et ses droits. Contrairement aux enseignants, il ne peut pas non plus s'appuyer sur un savoir disciplinaire déterminé afin de légitimer mais aussi de délimiter un champ de compétences précis qui ne tolérerait ni empiètement, ni extension abusive au-delà d'une certaine limite. Dans ces conditions, on comprend que de jeunes professionnels aient quelques difficultés à ne pas se laisser imposer des tâches dont ils ne voudraient pas.

Mais il y a plus. On posera que l'assignation dont ils sont l'objet puise l'essentiel de sa force et de sa prégnance moins dans la peur d'un autre (du chef d'établissement) qui pourrait faire usage de son pouvoir contre eux, prendre des sanctions, contrarier leur carrière professionnelle que dans le fait qu'ils y trouveraient comme un écho à leur propre imaginaire. Pour le dire autrement et plus précisément, cette assignation serait en quelque sorte chaque fois relayée et renforcée par les ressorts proprement subjectifs de leur activité professionnelle ; par exemple, par l'illusion de la toute puissance, ou par le besoin d'utilité, de réparation, de faire plaisir à tous sans exception, ou encore par le besoin de sortir les autres de la misère. On ne généralisera point ici trop vite puisqu'il s'agit chaque fois d'une rencontre entre une assignation d'origine

⁷¹ Ricoeur Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.

sociale et une structure psychique toujours singulière parce que toujours fonction d'une histoire : « *C'est tentant l'illusion de pouvoir tout faire, tout gérer, d'être indispensable. Ça fonctionne pour chacun d'entre nous à certains moments. On pense qu'on est mieux placé pour résoudre un truc alors que c'est faux. On n'est pas les seuls et pas forcément les meilleurs, les mieux placés* » ; « *Je suis très sympathique et quand on me demande quelque chose, j'ai tendance à dire oui parce que je peux le faire et me rendre disponible pour les gens, pour les élèves... C'est de la faiblesse de ne pas savoir dire non* » ; « *A une époque, il fallait que ça aille bien, que tout le monde soit content et je faisais des choses que je n'avais pas envie de faire* » ; « *Il y a le besoin religieux de cette utilité...* » ; « *Tu as besoin aussi d'un sentiment d'être utile* » ; « *La vocation, c'est proche d'une certaine forme d'extrémisme. Souvent on parle de religion. On s'enferme dans une façon de vivre. Cela confine à une forme d'aliénation. Des collègues ont besoin de cela tout le temps ! De se rendre utile, de sortir les gens de leur misère* » ; « *cela devient un sacerdoce !* »

Dans cette logique subjective, l'Institution scolaire tend à devenir sa famille et les professionnels qui y travaillent ses propres enfants ; position et fonction professionnelles retentissent sur la scène subjective sur le mode d'une position et d'une fonction maternelle : « *quand tu te mets à cette place de vouloir tout gérer et impulser, quand tu dis : 'Bon... allez les enfants...' , ça devient délirant. La place peut être habitée de pleins de façons ! Ce qui ressort dans la confrontation des expériences au quotidien, sans être dans le pathos à tout prix, c'est des trucs difficiles, douloureux ; c'est l'isolement...* »

Parce que le professionnel retire quelques bénéfices secondaires à être ainsi malmené, on comprend qu'il soit particulièrement difficile pour lui de résister, de tenter d'habiter autrement sa place professionnelle en luttant contre toutes les formes d'assignations que nous venons d'évoquer. Tout refus suscitera peu ou prou de la mauvaise conscience, de la culpabilité, le sentiment en fait d'être pris en défaut, de ne pas faire ce que l'on devrait faire : « *Je m'enferme entre midi et deux même si ça continue de sonner et de taper. Avec un petit peu de mauvaise conscience... En même temps, je me dis que si les élèves tapent aussi fréquemment, c'est parce qu'ils perçoivent une disponibilité chez nous...* » ; « *Tu as quand même mauvaise conscience ! Je travaille avec une collègue qui est toujours très disponible pour les élèves et du coup, je fais figure de harpie.* » Les autres bien sûr ne manqueront pas d'alimenter ces « passions tristes », obligeant les CPE à redoubler d'efforts, à intensifier le travail sur eux-mêmes afin de ne pas céder.

Tous les professionnels bien sûr ne s'approprient pas l'institution Éducation Nationale sur le mode d'une famille qui permettrait de protéger, de contenir, de faire grandir. Certains, au contraire, exprime quelques méfiances vis-à-vis d'elle, considérant qu'elle *ne va pas*, qu'elle *fonctionne mal* et, ce faisant, qu'elle peut porter préjudice à ceux qui y sont dedans et tout particulièrement aux élèves. Une de leur principale mission, celle qui vise à placer ces élèves en situation de bénéficier au mieux de la formation qui leur est dispensée, devient, pour le coup, plus difficile encore à accomplir. Elle requiert que l'on se positionne sur le mode d'un cheval de Troie et que l'on manifeste une vigilance qui permette d'intervenir à tout instant sur les dysfonctionnements : « *Cette professionnalité est d'autant plus difficile à construire que le champ d'action du CPE balaye vraiment large. C'est quand même lié au ton que donne le chef d'établissement. Notre mission vise à placer les élèves en situation de bénéficier au mieux de la formation qui leur est dispensée. Cela a été un des ressorts. J'ai mis des années à rentrer de plein pied dans l'Éducation Nationale parce que j'ai eu beaucoup de mal à cautionner l'Institution qui, pour moi, ne va pas. J'étais un peu un cheval de Troie et il fallait être dans une vigilance par rapport à tout ce qui n'allait pas. Pour moi, ça a toujours été important de donner un éclairage pour aider à une meilleure connaissance des individus, des équipes pédagogiques, du fonctionnement de l'établissement. C'est un de mes ressorts.* »

Un événement familial intensément vécu permet parfois de déclencher ce processus de déplacement subjectif, de remise en cause de cette place tout à la fois assignée par les autres et surinvestie par soi-même. Ainsi, une CPE nous a fait récit de cette fin de journée où elle apprit qu'une de ces filles était tombée dans l'escalier et que son autre fille de 10 ans se retrouvait complètement désseparée face à cette situation. Lui revient encore aujourd'hui le souvenir de la peur qui la tenailla tout le parcours durant, dans sa voiture, jusqu'à sa maison. C'est à l'issue de cette épreuve affective qu'elle décida d'organiser son travail autrement, de ne plus programmer tous les matins toutes les tâches qu'elle devra impérativement assumer, et surtout peut-être de partir du collège une fois son temps de travail réglementaire achevé. Désormais, s'il lui arrive de rester un peu plus longtemps au collège, c'est surtout pour se détendre avec ses collègues : « *Je travaille depuis 13 ans. Je me mettais au début tout un tas de contraintes sur le dos. Je restais le soir pour finir ce que j'avais à faire. Un jour, ma fille était seule à la maison. Sa sœur était tombée et elle m'avait appelée. J'avais 30 minutes de route. A partir de ce jour-là, ça a été terminé parce que j'ai trop eu peur en roulant. Je ne suis plus jamais arrivée un matin au collège en programmant toutes les tâches à faire. Sauf quand j'ai*

programmé un travail en équipe, une intervention dans une classe parce que ce n'est pas le jour-même que tu le décides. Si je n'ai pas fini, je n'ai pas fini. Si je suis encore là à six heures, c'est parce que j'avais envie de discuter avec les profs et pas forcément sur l'élève ou la classe... ça me décontracte, c'est des copains. Je reste et je fais le lendemain. Ça marche aussi bien qu'avant ! »

Au terme de ce travail sur eux-mêmes, voire contre eux-mêmes, les CPE instaurent un autre rapport à eux-mêmes ; un rapport plus apaisé, plus détendu, moins dominé par les « passions tristes ». Ils déclarent alors ne plus se sentir indispensable, voire, avec le recul, prennent conscience que cette présence omniprésente et incontournable qu'ils imposaient (ou voulaient imposer aux autres) freinait, contrariait les processus plutôt que les facilitait : « *On n'est pas indispensable, ça continue à tourner sans nous. Je ne me rends plus malade de ne pas avoir terminé. Les priorités sont ailleurs. Maintenant, je sais dire non à certaines choses* » ; « *D'autres intervenants dans le milieu scolaire vont prendre en charge l'élève renvoyé à cause de sa veste. J'ai enfin compris que je pouvais dire 'pas maintenant' au chef d'établissement. Qu'est-ce qu'on est mieux quand on fonctionne comme ça ? Et ça marche mieux !* » ; « *Quand j'ai la liste, je ne pars pas en me flagellant si je ne l'ai pas fait. Après, tu as une façon différente, un peu plus détendue, d'appréhender les choses* » ; « *Si on était tout seul dans l'établissement, ça se saurait !* » ; « *Il ne faut pas être là dans certains cas. Vouloir accompagner, être présent, ça veut dire qu'on n'accepte pas que les choses se fassent sans nous. Il faut attendre qu'on soit disponible et ça ralentit quelquefois les processus...* »

9.3. Le temps de la construction

Les CPE ne sauraient bien sûr construire leur place au sein de la communauté éducative en se contentant de refuser de faire toutes ces tâches qui n'entrent pas dans le champ de leurs missions. Résister à ce qui leur est par défaut assigné est nécessaire mais risque de les enfermer dans une identité essentiellement négative. Dans ce dernier cas, on dit que l'on n'est pas ce que l'autre dit qu'on est mais point encore qui on est.

Sans doute faut-il afin de parvenir à ce troisième temps, énoncer les tâches qui relèvent de leur champ de compétence, gagner en lisibilité ou en traçabilité, pour faire usage d'un terme utilisé par un des participants. Leur participation active à notre recherche s'inscrit dans cette volonté d'apporter aux autres professionnels de la communauté éducative une meilleure visibilité de ce qu'ils sont et font : « *J'ai mis du temps à réaliser qu'on n'énonçait pas suffisamment ce que l'on faisait* » ; « *Personne ne sait encore avec suffisamment de traçabilité en quoi consiste le boulot du CPE. Les enseignants qui arrivent dans un établissement scolaire ignorent que le CPE a participé à l'organisation de la rentrée...* » ; « *J'ai un référentiel sur le poste de travail des CPE où toutes les tâches sont définies par rapport aux missions. Quand je vois la liste des compétences à acquérir et les tâches, je me dis qu'on touche à tout... On pourrait sortir une plaquette à partir du travail que l'on est en train de faire et ainsi donner une lisibilité de ce que l'on est et de ce que l'on peut attendre de nous.* »

Une affaire de posture et d'éthique

Ne pas attendre

Les CPE, d'abord, ne sauraient s'inscrire dans ce temps de la reconstruction sans adopter une posture offensive, et sans mobiliser une éthique dont la formulation pourrait être : « ne pas attendre mais oser l'initiative ici et maintenant ». Ne pas attendre en effet que le regard des autres professionnels de la communauté éducative change et leur soit plus favorable. Ne pas attendre qu'une place et des compétences leur soient explicitement et formellement reconnues dans tel ou tel domaine d'action. Ne pas attendre que permission leur soit accordée de s'engager dans telle ou telle activité. Ou encore ne pas attendre que la direction de l'établissement conduise telle ou telle réforme susceptible de créer de meilleures conditions pour l'exercice de leur métier. Ne plus se limiter à refuser mais agir, affronter, si besoin est, les autres en passant outre toutes les défenses que l'on saurait tenter de mettre en œuvre. Sortir finalement de l'auto-enfermement que l'attitude de refus elle-même, pour nécessaire qu'elle soit à un moment donné, peut contribuer à maintenir : « *Il faut dire : 'moi, je fais ça', il ne faut pas attendre... Moi, je sais que si on demande, on essuie des refus. Alors, je ne demande plus... ce n'est pas une stratégie de survie. Je sais simplement ce que j'ai envie de faire, et je sais que j'ai envie de travailler comme ça et de ne pas attendre que le regard change pour travailler comme ça... depuis que je m'y prends ainsi, j'ai moins de conflit avec mon chef d'établissement. Je pense qu'il faut cesser de s'enfermer nous-mêmes !* » ; « *Il faut apprendre à se*

construire. Il faut se dire : 'moi, je sais faire des choses.' Arrêtons d'attendre la reconnaissance des autres... Il faut apprendre à affronter et surtout ne pas attendre que ce soit les autres qui disent ce que l'on sait faire ou ne pas faire. Quand il y a un conflit, on nous appelle... »

Définir des priorités

Sans doute les CPE n'adopteraient-ils pas une telle posture offensive s'ils persistaient à ignorer ou à minimiser l'étendue de leur champ de compétences et de leur savoir faire relationnel qu'ils ont pu construire au cours de leur parcours professionnel. Mais cette fierté, pour légitime qu'elle soit, ne doit pas les conduire à céder à l'illusion d'une toute puissance. Il faut savoir aussi ici faire preuve d'humilité, prendre conscience que l'on ne dispose que d'un temps réduit, limité, même si, on le verra plus bas dans le texte, on peut travailler à l'augmenter. Il faut donc savoir apprendre à se centrer sur l'essentiel, à établir des priorités, à prendre position sur tel ou tel point quitte à mécontenter certains professionnels. Une telle attitude interdit bien sûr toute rigidité, suppose aussi que les CPE soient à même de repérer les situations qui méritent intervention car il y aurait des « personnes en danger ». De même, lorsque les professionnels du secteur sanitaire et social font défaut et qu'ils sont sollicités à se substituer à eux, il leur faut, plutôt que de se draper derrière leur statut et leur champ de compétence, savoir proposer l'élaboration de protocoles clairs à suivre en cas d'incidents : « *On développe aussi un sens des priorités* » ; « *Il faut de l'humilité. On a un temps à gérer, 35 heures par semaine. Il faut donc établir des priorités. Une grande majorité des enseignants sont contents de notre travail mais il reste toujours ceux qui pensent que, du moment qu'on a la parole des élèves, qu'on écoute ceux qui ont les plus grandes difficultés... On est obligé de faire des choix et de prendre des positions par rapport à la façon dont on voit son métier. Donc, forcément, des gens vont être mécontents. Il faut qu'on ait la capacité de pouvoir les gérer* » ; « *Mais, de temps en temps, qu'il s'agisse d'un professeur, d'un élève, d'un personnel de service, c'est de l'ordre de « l'assistance à personne en danger » ; « On a discuté. J'ai dit : 'Mais ce n'est pas la solution, il faut qu'on trouve quelque chose, je veux un vrai protocole s'il y a des incidents.'* »

Être dedans mais aussi à l'écart

Les CPE sont *dedans*, au cœur de l'Institution scolaire mais peuvent être aussi *un peu à l'écart* de celle-ci dès lors qu'ils parviennent à desserrer l'emprise de la rationalité instrumentale sur leur métier.⁷² Cela, ils parviennent à le faire lorsqu'ils sont capables de ne pas voir seulement en l'autre un élève mais aussi un enfant ou un adolescent ; lorsqu'ils comprennent que l'urgence, dans bien des cas, n'est qu'un paravent pour ne pas penser leur pratique ; lorsqu'ils sont à même d'interroger la notion de réussite scolaire ; lorsqu'ils considèrent que la finalité de leur agir professionnel n'est point seulement cette réussite mais aussi l'autonomie des jeunes qui sortent de l'école ; lorsqu'enfin ils ne privilégient pas le chiffre, l'utilisant seulement quand il aide à faire sens et non pour quantifier ce qui ne peut pas l'être. C'est le fait même de prendre du recul, de faire preuve de clairvoyance, d'être dans une position de contrepouvoir vis-à-vis des chefs d'établissement, voire des équipes pédagogiques qui peut leur permettre de remplir, précisément, la fonction qui leur est dévolue dans le texte même de la circulaire de 1982, qui consiste, pour en reprendre les termes exacts, à placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel : « *Ils sont trop dans le tumulte. Ce qui est intéressant dans notre travail, c'est d'être un peu à l'écart ! On est complètement dedans et on peut se permettre de se mettre de côté, d'être un peu plus clair, si on refuse de travailler dans l'urgence, de répondre aux claquements de doigts. On arrive aussi à être un élément médiateur ou plutôt clairvoyant. Eux, ils sont trop dans la bagarre, les chiffres* » ; « *Il faut pouvoir être là à tout moment pour être un contrepouvoir au chef d'établissement, voire aux équipes pédagogiques. Il faut prendre du recul par rapport à des situations qui malheureusement vont très vite. C'est le but de notre fonction et ça s'inscrit dans la circulaire qui nous gère, celle de 1982, qui nous demande de placer les élèves dans les meilleures conditions de vie...* » : « *L'élève au centre du dispositif... pour moi, ça veut dire qu'il faut être là, avec lui, à côté de lui et travailler pour lui, et pas seulement pour la réussite. Si les CPE ont pris corps, c'est pour travailler à l'autonomie de l'élève, de l'enfant, de l'adolescent. On doit faire en sorte que les parents soient partenaires mais en même temps coupés de l'école afin que l'adolescent*

⁷² Dans le cadre de la rationalité instrumentale, le professionnel a tendance à se rapporter à l'usager comme s'il était un objet qu'il s'agirait de transformer afin qu'il soit adapté à certaines fins. Les critères qui permettent d'évaluer sa pratique sont alors rabattus sur les seuls critères de l'efficacité empirique, et tout particulièrement de la performance. On mesurera donc les résultats de celle-ci seulement à partir d'indicateurs chiffrés. Se reporter notamment à Habermas Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, l'espace politique, 2 tomes, 1987 ou encore à Horkheimer Max, *Eclipse de la raison*, Paris, Payot, critique de la politique, 1974.

puisse vivre sa crise, être en conflit et sortir plus fort et plus grand... » ; « Ce travail sur l'affectif permet aux gamins de se sentir en sécurité » ; « Dans l'entretien, il y a tout ce qui n'est pas quantifiable et qui pourtant est salvateur ! »

Prendre le parti pris de la proximité

Nous l'avons vu, certains CPE ont pris le parti de la proximité, d'aller au plus près des jeunes, sur leur territoire même ou plutôt sur ce qui est vécu comme tel. Sur le banc, par exemple, qu'ils ont l'habitude d'occuper. Au plus près donc – tant socialement que subjectivement – sans pour autant être dans la démagogie, pour reprendre le mot d'une participante à la démarche ; autrement dit sans pour autant abolir la place respective de chacun, sans recouvrir les identités des uns et des autres, sans fusion ni confusion. Au plus près aussi des parents. Une CPE nous a raconté combien le fait de ne pas avoir de voiture personnelle, de devoir prendre les transports collectifs pouvait être difficile dans une ville comme Marseille mais, en revanche, permettait de rencontrer dans un contexte différent, moins formel parce qu'à distance de l'Institution scolaire, des parents et ainsi de pouvoir échanger avec eux sur leurs enfants : *« On peut ramener aussi l'élève. J'arrive à savoir parce que je ne suis pas véhiculée. C'est la misère pour moi en tant que personne parce qu'à Marseille, sans voiture, c'est l'horreur mais pour un travail de fond et de proximité, c'est génial. Je peux rencontrer la maman de M. et lui dire : 'Au fait, qu'est-ce qu'il devient ? Je sais que c'est ton voisin !' »*

Une affaire aussi politique

Certains CPE considèrent que leur pratique professionnelle doit intégrer une dimension politique qu'ils avaient jusqu'ici eu tendance à ignorer sans doute parce que leur motivation était ailleurs, notamment dans le travail effectué directement auprès des jeunes. Par là, ils veulent signifier qu'il leur faut davantage clarifier leur mission, défendre leur projet mais aussi, sans rechigner, prendre du pouvoir là où cela est possible ; par exemple, en prenant position au sein des conseils de classe ou encore des conseils d'administration.

Le CPE - en raison des informations dont ils disposent sur tel ou tel jeune - peut apporter un éclairage décisif et fortement influencer l'avis final des enseignants. Il peut aussi « faire alliance » avec les élèves sur des problèmes importants comme celui de la carte scolaire ou de la Dotation Horaire Globalisée (DHG) dans la mesure où il aura su en expliquer tous les tenants et les aboutissants dans le cadre de la formation des délégués à l'apprentissage à la citoyenneté.

Le CPE aurait aussi du pouvoir, et notamment, on a déjà eu l'occasion de le souligner dans notre texte, le pouvoir de faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre lors d'un vote, au sein du conseil d'administration en raison de sa position singulière, intermédiaire pourrait-on dire, entre la Direction et les représentants des personnels. Ainsi, leur prise de position serait, dans certains cas, décisive lorsque l'ouverture d'une section est mise au vote de ses membres. En témoigne le récit, ci-dessous, de l'ouverture d'une section de la marine dans un établissement marseillais : *« Si on veut être vraiment à l'aise dans ses baskets, il faut faire de la politique. Jusqu'à maintenant, je n'ai pas joué ce jeu-là. Maintenant je dois travailler cela. La dimension politique, c'est clarifier ma mission dans l'établissement, prendre position dans des conseils d'administration et je suis sûre que ça va faire gagner du temps. Cette dimension politique, on ne l'aborde absolument pas en formation alors qu'on a un grand pouvoir dans l'établissement. Je n'ai pas su prendre ce pouvoir parce que la motivation était ailleurs. Puis je pensais que des gens qui savaient bien parler, qui avaient plus de prestance défendraient mieux. En fait, non, parce que derrière, il n'y a pas la motivation. Dans mon établissement, notre parole est écoutée et on peut faire basculer une décision grâce aux éléments d'information qu'on apporte » ; « On a décidé de créer une section avec la Marine. Certains percevaient mal de voir entrer l'armée dans les établissements scolaires. Ce jour-là, si je disais non à la classe militaire, elle ne passait pas. Je pensais qu'on aurait moins de problème et un rôle de formateur en recrutant des élèves qui sont bientôt soldats, que ça tirerait le lycée vers le haut. Le proviseur voyait un moyen de maintenir ses effectifs. Pour moi, l'armée, aujourd'hui, en France, c'est des personnes qui interviennent dans des milieux sinistrés et qui ne partent pas forcément en guerre. Et puis si ça n'avait pas été ici, ça aurait été dans un autre établissement. Ce sont de bons élèves pré-recrutés par l'armée et qui étudient. Ils sont citoyens, disciplinés. Au bout d'un an, ils vont dans une formation, sont salariés et bien payés. Bien sûr, ils sont aux garde-à-vous et ont un pompon sur la tête mais dans la vie, ils sont heureux et voyagent ! »*

Créer les conditions temporelles de la construction

On aura compris que l'entrée dans la phase de construction du métier exige une posture, un système d'attitudes et la mobilisation d'une éthique. Mais elle exige aussi du temps et un temps propre. Une quantité de temps plus importante mais aussi une qualité de temps autre. Il nous faut ici comprendre que ces conditions temporelles de la construction du métier ne sont pas des données a priori de l'existence du CPE mais un acquis plutôt fragile de son activité. Aussi appréhenderons-nous ci-dessous la création de ces conditions temporelles comme une activité en soi.

Gagner du temps grâce aux nouvelles technologies de la communication

D'abord, un constat : les CPE consacraient trop de temps à la gestion des absences, des incidents et de la circulation des informations. Ils y consacraient parfois un tiers de leur temps, selon l'estimation brute de certains d'entre eux. Un constat d'autant plus insupportable que la mise en œuvre des nouvelles technologies de l'information permettrait de réduire considérablement ce temps et, ce faisant, ouvrirait la possibilité de consacrer le temps ainsi gagné à des tâches plus stratégiques, plus riches, plus éducatives. Ensuite, une volonté : les CPE doivent ici prendre des initiatives et se situer en première ligne de ce combat pour ces nouvelles technologies dans la mesure où celui-ci a parti lié avec la mise en place des conditions mêmes de l'exercice de leur métier, tel du moins qu'il devrait être aujourd'hui, compte tenu des nouveaux défis posés à l'école. Les CPE, dans ce combat, doivent bien sûr veiller à ce que le contenu même des logiciels prennent en compte les besoins des utilisateurs, afin d'éviter des situations dans lesquelles ces derniers perdraient plutôt que gagneraient du temps. On rappellera enfin qu'il n'y a ici nul automatisme, que le temps gagné peut être consacré à des tâches tout aussi fastidieuses et inintéressantes ; que la vigilance, donc, s'impose pour qu'il soit intelligemment et humainement utilisé au service de la réussite des élèves. Une fois la contrainte temporelle ainsi desserrée, les CPE pourraient en effet se centrer sur la question du sens de ces absences et de ces incidents et organiser plus d'entretiens approfondies avec les jeunes en difficulté : *« Je propose la mise en place d'outils pour moderniser la gestion des absences, la façon dont on fait circuler la communication. Il y a aujourd'hui des outils informatiques performants et on se pose encore la question de leur utilisation. Sur mon plein temps, je consacre à la gestion de l'absentéisme, à l'échange de papier au moins 10 heures. Un tiers de mon temps au bas mot. Aujourd'hui, c'est insupportable. Surtout que les absences, c'est de la responsabilité des parents. Il faut mettre les absences en réseau, créer un site que les parents puissent consulter, qui leur permettraient de savoir si leurs enfants sont absents ou pas. Nous avons le rôle de les révéler aux parents mais c'est tout... ensuite, c'est une collaboration avec les profs pour les évaluer en tant que symptôme...Aujourd'hui, personne ne pense ce qui se passe à un instant t dans l'établissement. C'est le tâtonnement perpétuel... Or, il faudrait que les professeurs puissent saisir les informations avec les agendas d'établissement et les faire circuler. Les vies scolaires marcheraient de façon plus uniforme...Il faut faire pression pour avoir des outils stables. Nous avons eu 922 incidents pour les quatrième et troisième mais on ne s'embête plus. Excel a permis un rangement par période, par classe...c'est moi qui ait décidé le fait qu'on ait des outils qui réduisent la part de la gestion des absences et des incidents et qui soient au service de la communication interne... Si on utilise intelligemment ces outils, avec des modalités claires, on peut beaucoup plus se consacrer à l'humain. Si tu ne perds pas toute la journée avec cela, tu es relativement libre de voir un élève. Tu sais qu'il y a un surveillant qui saisit les absences, que le prof fait le signalement, que les fiches d'incidents arrivent à la Vie scolaire... toi, tu vois ensuite l'étendue des dégâts, tu les évalues... »*

Penser le métier en termes de projet

On ne saurait changer profondément son rapport au métier sans s'inscrire dans une temporalité autre. Le temps ne doit plus être cette suite discontinue d'instant, qui permet seulement de répondre aux demandes lorsqu'elle surgissent. Il ne doit plus, à y bien réfléchir, être un éternel présent mais inclure le futur grâce à l'élaboration du projet : *« Au lieu de se laisser submerger par les sollicitations diverses, je veux vraiment repenser le service ou mon métier en termes de projets et de positions. Ce boulot est au carrefour et tu as l'impression qu'il y a tellement de choses à faire que tu te perds là dedans. Donc, il faut du temps pour arriver à statuer et à dire : 'ça, c'est ma priorité et ça, ça ne l'est pas. Ça, je le fais et ça, je ne le fais pas' ; « Convaincre, cela demande beaucoup d'énergie mais déjà, il faut bien avoir clarifié ce pour quoi on est là, quel projet on a pour la vie scolaire et l'établissement » ; « On a d'abord été dans une phase de décantation et on a travaillé sur un projet scolaire, sur comment on se pense et sur ce que chacun est prêt à y mettre... puis on a été dans une phase de transcription, de formalisation. Notre dossier est maintenant chez le proviseur. Il faut être reconnu en tant que vie scolaire. C'est pourquoi on essaie de se doter d'outils, quitte*

parfois à chiffrer un peu ce qu'on fait. On va vers les autres professionnels et leur dit comment on travaille, on leur donne des chiffres mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui ne sont pas quantifiables...»

Investir de nouveaux champs d'intervention

Les heures de vie de classe

On peut ici évoquer les heures de vie de classe instaurées pour la rentrée 1999. Certains CPE considèrent qu'il est important, dans la perspective de la construction de leur métier, d'occuper cet espace récemment ouvert ou, selon un terme fort imagé qui fut utilisé par une participante, de s'y engouffrer. Un peu comme s'il s'agissait d'une faille dans un système plutôt compact, et qu'on devrait l'ouvrir davantage encore pour pouvoir continuer à exister et à inventer son métier. Que les professeurs principaux, faute d'être rémunérés, refusent parfois de prendre en charge ces heures de vie de classe participent sans doute de l'élargissement de ce nouveau champ d'intervention. Pour ces CPE, les heures de vie de classe constituent un outil privilégié de la mise en œuvre de leur activité professionnelle, un moyen parfois irremplaçable pour atteindre leurs objectifs et tout particulièrement pour prévenir ou désamorcer les conflits qui se font jour à l'intérieur même des classes. On comprend alors que les CPE tentent chaque fois d'adapter l'outil à un usage déterminé, en phase avec la situation concrète à laquelle ils sont confrontés. Telle heure sera consacrée à désamorcer un conflit récemment installé à l'intérieur de la classe ou à améliorer une ambiance peu favorable aux apprentissages ; telle autre à restaurer la confiance des élèves vis à vis d'un enseignant en très grande difficulté ; tel autre encore à un compte rendu d'un conseil de classe. L'investissement de ce nouveau champ permet aussi au CPE de ne plus être reconnu seulement en tant qu'intervenant hors classe ; en fait d'être repéré comme professionnel disposant aussi d'un savoir faire relationnel dans la pédagogie de l'éducatif. Enfin, une telle intervention permet au CPE d'accéder à une image plus complète et à une connaissance plus globale des jeunes scolarisés puisqu'elle leur offre l'occasion de les rencontrer dans un cadre autre qu'interindividuel, celui de leur groupe classe. On sait en effet que ce groupe médiatise leur rapport au monde, organise des systèmes de défense collectif, leur fournit des réserves de sens. Ainsi permet-elle parfois à celui qui est en difficultés scolaires de ne pas les vivre sur le mode d'un échec personnel mais comme l'accomplissement d'une sorte de destin social : *« L'heure de vie de classe, je décide que c'est à tel moment. Je la prends sans hésitation. C'est de ma propre initiative. Je la demande avant. Je ne demande rien à personne. Je n'ai pas de compte à rendre. Puisque les profs principaux ne prennent pas cette place, je m'engouffre là dedans... Je considère que c'est un outil fabuleux, un moyen d'atteindre les objectifs, notamment pour désamorcer les conflits et c'est bon pour les profs... »* ; *« j'ai la frustration de ne pas être avec le groupe classe. Dans cet établissement, il y a une heure avec une seule classe mais s'il y a un problème, j'y vais surtout que ça peut être un gain de temps que de prendre une heure avec 30 gamins en même temps »* ; *« il y a plein de façon possibles d'entrer dans la classe, soit quand il y a un conflit, soit après un super conseil de classe, pour un compte rendu, soit pour restaurer la confiance des élèves quand un prof est en grande difficulté. »*

L'éducation à la citoyenneté et l'aide aux élèves en difficultés

Lors de notre introduction, nous avons évoqué l'irruption, durant les années 1990 et 2000, de la thématique de l'éducation à la citoyenneté et insisté sur le fait qu'elle pouvait pour les CPE constituer un nouveau champ d'intervention. Nombre de CPE ont su en effet saisir cette nouvelle opportunité, décidant qu'il y avait là une priorité et donc qu'il leur fallait, coûte que coûte, prendre un temps et un espace pour cela. Appuyons ici notre propos sur un exemple précis. Il s'agit d'interventions organisées avec des petits groupes de 15 élèves sur le thème *Ramadan et laïcité*. Interventions pensées en coordination avec des enseignants de français. Rarement récit de pratique nous a paru aussi fortement porté par l'enthousiasme, sans doute parce que permettant de mieux comprendre l'apport spécifique de cette fonction de CPE. Nul doute que ces interventions apportent plus que du savoir aux élèves. Elles leur apportent aussi de la sérénité et, ce faisant, un peu de cette disponibilité dont ils ont tellement besoin pour réussir dans les apprentissages. Décristallisation identitaire et décloisonnement institutionnels vont ici de pair : *« Nous faisons un travail de médiation, de décryptage, de mise en relation du savoir et de l'élève. Je fais actuellement des interventions sur Ramadan et laïcité avec des petits groupes de 15 élèves. C'est fantastique. Je fais un break. Je prends le temps de le faire. Je ferme ma porte. Pour moi, c'est prioritaire. J'en ai fait déjà 4 et ça se passe super bien. Je suis en relation avec les professeurs, notamment les professeurs de français. Hier, un élève est venu me voir pour me dire : 'Ca m'a fait du bien ! ' En faisant cela, je ne crois pas qu'on soit dans l'affectif. On est plutôt dans le décloisonnement parce que les profs sont dans leur savoir, les élèves dans leur conviction, parfois leur*

crispation identitaire. C'est une question qui est au carrefour de plein de choses. C'est aussi la garantie de la paix sociale...»

De nouvelles fonctions apparaissent au sein des établissements scolaires, en lien avec cette thématique de l'éducation à la citoyenneté mais aussi avec celle de l'accompagnement des élèves les plus en difficultés, offrant aux CPE des opportunités de repositionnement et de ré-articulation de la façon dont ils travaillent avec les autres professionnels dans un rapport de complémentarité. Ainsi, des professeurs, dans les lycées, sont désormais chargés d'un cours d'éducation civique, juridique et social (ECJS). Les CPE ne doivent pas se positionner afin de transmettre le contenu de ces cours et devenir des professeurs de ECJS mais chercher les meilleures façons d'articuler leur intervention - et tout particulièrement peut-être leur formation délégués - sur ces cours. Procédant ainsi, ils peuvent alors être à même d'intégrer le contenu de ces cours dans des perspectives d'action leur donnant sens. Il ne s'agit pas ici de ne commencer à travailler ensemble qu'à partir du moment où on aurait posé a priori les modes d'articulation. Ce n'est au contraire qu'à condition de travailler ensemble qu'on trouvera, chemin faisant et retour réflexif aidant, les modes d'articulations les plus féconds.

Autre exemple sur lequel on pourrait s'appuyer afin de porter au jour ces nouveaux espaces d'intervention en complémentarité, celui des professeurs coordonnateurs, dans les collèges. Déchargés partiellement de cours, ceux-ci sont désormais chargés, sur la base du volontariat, de favoriser le travail en commun des enseignants d'un même niveau et de faciliter les relations entre ces derniers et l'ensemble des acteurs du système scolaire ainsi que les familles. Ces professeurs, à certains égards, intègrent le champ de la vie scolaire et leur présence, à ce titre, pourrait être vécue comme concurrente à celle des CPE et surtout peut-être comme une menace dans la mesure où elle préfigurerait le collège et le lycée de demain, inaugurerait un processus de réappropriation par les enseignants eux-mêmes de ce vaste champ de l'éducatif et de l'accompagnement des familles qu'ils avaient pu historiquement délaissier et, donc, laisser à d'autres professionnels dont principalement le CPE. Là aussi, la façon dont les CPE répondront sera décisive quant à l'avenir de leur métier. Ils peuvent ne pas intervenir, continuer à travailler comme auparavant, voire se replier sur eux-mêmes, sur les tâches les plus traditionnelles liées à leur fonction, adopter une attitude défensive et, finalement, assister en spectateur au rétrécissement de leur champ d'intervention jusqu'à, peut-être, sa disparition. Mais ils peuvent réagir autrement, saisir à temps les opportunités nouvelles qui se présentent à eux du fait même de l'émergence de ces nouvelles fonctions, et investir de nouveaux champs d'intervention dans un rapport de complémentarité avec ces professionnels. On l'a déjà souligné plus haut, il est sans doute difficile d'énoncer a priori la façon dont les pratiques des uns et des autres peuvent et doivent s'articuler mais on peut d'ores et déjà, sur la base des toutes premières expériences, raisonnablement penser, par exemple, que les professeurs coordonnateurs prendront appui sur leurs savoirs disciplinaires et privilégieront l'évaluation pédagogique tandis que les CPE joueront pleinement leur rôle d'organisateur en aménageant les emplois du temps de ceux des élèves qui sont en difficulté d'apprentissage avant que n'intervienne la rupture scolaire, leur permettant notamment d'alterner des cours dans le cadre de leur groupe classe d'origine et des cours spécifiques dispensés précisément par ces professeurs coordonnateurs : *« Les professeurs coordonnateurs étaient très démunis au début de l'année. Maintenant, ils sont à l'aise, font preuve de bon sens... ils ont le temps de s'investir, de créer du lien et ils ont une activité transversale. Il faut dépasser toutes ces histoires d'empiétements de territoire, de statut et être réaliste, savoir analyser une situation. Je pense qu'on peut agir en complémentarité. Lui, il a fait parti de ces professeurs motivés qui ont demandé ces postes là dans le cadre des collèges ambition réussite et il a de la bouteille. Il fait parti d'une espèce hybride qui préfigure les lycées et collèges de demain. Il a l'habitude du contact avec les familles déstructurées, explosées. Il va réagir en termes de savoir. Il a un appui disciplinaire plus marqué, il est dans l'évaluation pédagogique. Nous, on peut intervenir autrement. On aménage des emplois du temps pour les élèves en rupture... Ils vont en certains cours, ils sont pris en charge par ses profs référents dans d'autres cours. La vie scolaire s'élargit à ses professeurs coordonnateurs et c'est bien... »*

Qui porte son regard sur ce troisième temps de la construction ne peut qu'être frappé par la fragilité et la réversibilité des processus qui y sont en jeu. Souvent, ce qui semble acquis, et solidement implanté, est rapidement mis en cause à la faveur, par exemple, d'un départ de CPE ou de la prise de fonction d'un nouveau chef d'établissement. Il est des jours aussi où les efforts semblent vains, où les velléités de s'inscrire dans un projet, de mieux maîtriser son activité professionnelle s'écrase contre le réel des urgences, des sollicitations multiples ; où l'on est repris dans le tourbillon, par le quotidien. Il est des soirs où, une fois rentré chez soi, on se demande ce que l'on a bien pu faire durant tout ce temps de travail : *« Rien n'est acquis. Même dans un bastion de la Vie scolaire, il suffit que trois ou quatre CPE partent, qu'un nouveau chef d'établissement arrive... »* ; *« Moi, j'ai encore ce côté-là ; les errants en début d'année, tu ne leur*

raccroches pas le téléphone en disant : « Il n'y a pas de place ! » Je dis : 'Prenez un rendez-vous au CIO, faites ceci, faites cela' Tu fais ça et tu ne peux pas faire le truc qui est sur le feu. Tu ne peux pas réfléchir à la formation de délégués et après, tu es repris dans un tourbillon.»

C'est dire que les CPE ne peuvent consolider ce troisième temps de leur métier, celui de la construction, qu'à condition, d'une part, de conduire un travail permanent d'explication auprès de leurs collègues de l'établissement et, d'autre part, d'organiser un retour réflexif sur leurs pratiques professionnelles.

Le travail d'explication concerne tout particulièrement la façon dont ils conçoivent la répartition des rôles dans le domaine éducatif. Dans cette perspective, ils doivent sans cesse rappeler aux enseignants qui les interpellent sur les problèmes qu'ils rencontrent avec des élèves que tout, ici, n'est pas du ressort du CPE, qu'une part leur revient en propre dans le travail éducatif. Lorsque leur explication est entendue, ils peuvent alors accompagner leurs collègues enseignants à jouer leur rôle éducatif. C'est d'ailleurs à ce moment-là que les CPE éprouvent peut-être le plus fortement le sentiment d'être des facilitateurs ou, pour employer un mot sans doute plus imagé, des lubrifiants : *« Notre rôle, c'est d'expliquer, de réexpliquer et de ré-ré-expliquer sans cesse à tout le monde qui on est, ce qu'on fait, pourquoi on est là... Si un collègue me demande ce que je fais pour cet élève qui l'emmerde tous les jours dans son cours, je lui dis : « et toi, qu'est-ce que tu fais de ta responsabilité dans l'éducation de ce gamin, comment tu assumes la part qui te revient de la punition scolaire... » S'il est bloqué, tu peux être le fameux lubrifiant qui va aider à régler une situation. En cela, on a un rôle pédagogique ».*

Le deuxième travail consiste en un retour réflexif sur sa pratique professionnelle. Il peut s'inscrire dans le cadre d'un lieu où, avec ses pairs et en présence d'un tiers, il peut poser une parole sur son activité et, au delà, engager une analyse de celle-ci. Ce travail collectif n'est pas seulement enrichissant mais, dans le cas présent, indispensable pour ceux qui y participent. C'est dire qu'il nous faut le poser comme condition de ce temps de la construction. La complexité des questions ici soulevées est telle que l'on n'a pas le droit de se priver de la réflexion de tous et de la multiplicité des points de vue. On ne saurait seulement compter sur la bonne volonté (kantienne) et la capacité d'analyse en situation du professionnel, fût-il le plus expérimenté d'entre tous, car l'expérience, en nous montrant que les résultats des actes sont souvent inverses à ceux souhaités par ceux-là mêmes qui les ont posés, nous enseignerait plutôt l'humilité. En cas d'absence d'espace pour réfléchir les pratiques, pour les mettre en perspective, la reproduction du même risque en effet de l'emporter sur l'exigence du réajustement incessant, de la nécessité de penser et de faire advenir du nouveau. A l'absence de ce retour, de début de réponse aux multiples questions que l'on se pose, les procédures défensives risquent de se durcir. C'est à ce moment que le refus, initialement acte de résistance à l'assignation peut prendre un tour défensif permettant un repli sur une niche protectrice.

Ce retour réflexif peut aussi et enfin s'exprimer au travers de l'écriture. Parce qu'il permet tout à la fois recul pour soi et changement de regard chez l'autre, le fait d'écrire sur sa pratique professionnelle peut apporter un gain en termes de lisibilité et de légitimité. Une CPE qui, à la faveur d'une période de mise en disponibilité, a décidé d'engager une démarche d'écriture nous a fait part de cela. Ainsi n'était-elle plus pour tel autre cette *baba cool* qu'on ne pouvait peut-être pas trop prendre au sérieux : *« Cette année de mise à disposition m'a permis de prendre du recul. Cette légitimité, je suis en train de l'acquérir parce je fais énormément d'écrits. Je sens un regard qui change. Il faut avoir du temps pour réfléchir sur ses propres pratiques et je sens que l'écrit a un effet sur les personnes. Un prof m'appelait baba. Je ne le suis pas mais lui, peut-être, s'arrêtait trop sur l'apparence... mais cela venait peut-être aussi de moi... »*

Soulignons que l'écrit auquel nous nous référons ici n'est pas simple support, simple mode d'expression de savoirs qui seraient déjà là. En passant du parlé à l'écrit, on ne fait pas que mettre en forme autrement ce que l'on sait. Posons au contraire que l'acte même d'écrire suscite des pensées spécifiques que nul parler n'aurait pu autoriser, qu'il n'affecte pas seulement la forme du dire mais son contenu, qu'il est voie d'accès privilégiée à de nouveaux savoirs. Parfois, cet écrit permet d'accéder à des zones subjectives particulières, là où notamment la souffrance se fait plus vive ou, au contraire, là où il y a plaisir. Parfois, cet écrit nous permet d'aller plus loin dans le concret pensé du travail, plus loin dans la description des modes opératoires. Généralement, on pense qu'il y aurait d'abord le travail réel, ensuite la description et l'analyse, enfin la mise en écrit de cette description et de cette analyse. On pense donc que la description et l'analyse n'ajouteraient rien à l'activité réelle, la saisiraient finalement telle quelle et que l'écrit ne serait qu'une façon de les mettre en forme, de les présenter. Nous proposons qu'on inverse, à certains égards et jusqu'à un certain point, les termes de cette chaîne puisque nous considérons que le fait d'écrire suscite des pensées qui participent de la transformation du travail.

On le voit, sa forme et son cadre peuvent varier, recourant selon les cas et les moments à l'oral ou à l'écrit, sa dynamique peut inclure des temps collectifs et des temps individuels mais ce retour réflexif est nécessaire si l'on veut continuer à exercer son activité professionnelle de façon inventive ; si l'on veut rester fidèle aux missions qui la sous-tendent et qui, souvent, ont été au fondement même de son engagement dans ce métier ; si l'on veut enfin continuer travailler sa posture, la remettre sans cesse à l'ouvrage sous la pression de l'inédit de chaque situation et des événements et pouvoir peut-être, de celle-ci, transmettre ce qui peut l'être aux autres professionnels. Enfin, seul ce retour réflexif permet peut-être d'éviter le double écueil de l'uniformisation et de l'éclatement, en fait d'unifier à partir de (et tout en préservant) la diversité des pratiques, autrement dit de faire profession.

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2007.