



Centre de Recherche sur le Travail et le Développement
41 Rue Gay Lussac - 75 005 Paris

Equipe de clinique de l'activité
Equipe de psychologie de l'orientation

LE METIER DE CONSEILLER PRINCIPAL D'EDUCATION A L'EPREUVE DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELS

Rapport d'étude
au
Syndicat National des Enseignements du Second Degré (SNES)

Etude réalisée par :

Patrick Bader
Henri Courtes
Cécile Dhermand
Gilles Gaujarengues
Jean-Michel Gouezou
Céline Reinier
Conseillers Principaux d'Education

Régis Ouvrier-Bonnaz - Equipe de psychologie de l'orientation (CRTD)
Christiane Werthe - Equipe clinique de l'activité (CRTD)

Avec la participation de Rose Join-Lambert

Sommaire

Introduction	4
1. Connaître le métier ou se reconnaître dans le métier : l'apport du collectif.....	5
2. Travail collectif et collectif de travail	6
Première partie : Le métier de Conseiller Principal d'éducation	7
1. Conseiller Principal d'Education, un métier peu connu	7
2. Conseiller Principal d'Education, un métier « mal-mené »	10
2.1 Le référentiel de métier, la recherche d'objectivité ?	11
2.2 Objectivisme ou subjectivisme, une impasse pour le métier ?	15
2.3 Le quoi et le comment, deux aspects du métier.....	18
2.4 Le métier comme instance psychologique et la question de l'activité	20
3. L'activité des CPE : quelques éléments méthodologiques.....	22
3.1 Présentation des méthodes : L'approche de l'activité en clinique de l'activité	23
3.1.1 L'instruction au sosie	23
3.1.2 Production d'écrits et travail d'élaboration : mettre le métier en mouvement	25
3.1.3 L'autoconfrontation	26
3.2 Les modalités de l'intervention et la mise en place du collectif de travail.....	29
3.3 Les traces de l'activité, support de l'échange dialogique entre professionnels.....	31
3.3.1 La succession des activités	31
3.3.2 Mettre du lien entre les activités : une préoccupation constante du métier.....	33
Deuxième partie : Co-analyse de l'activité du métier de CPE et situations de référence 34	34
1. L'arrivée dans l'établissement le matin et la mise au travail	36
1.1 « Les yeux et les oreilles ne travaillent pas dans la même direction»	37
1.2 « Arriver avant », une tentative pour compenser l'imprévisible des événements quotidiens.	39
1.3 Le début de journée, une occasion de mettre en branle cette machine à broyer du possible	41
1.4 L'accueil des élèves dans le hall, « une observation un peu libre », une façon de se préparer à être disponible	42
1.5 La question des possibles de l'action revisitée au filtre du début de journée.....	46
2. La saisie des absences, un geste discriminatoire	48
2.1 Saisie des absences, avant, pendant, après : « le pendant-ultérieur ».....	50
2.2 Norme, normalisation, normativité, un « outillage conceptuel » à construire	52
2.3 T'as vu ton carnet ? Il n'est même pas signé !	54
2.4 Le carnet, un outil multi-usage	57
2.4.1 Le carnet : outil de contrainte ou de liberté	59
2.5 Le protocole de plaisanteries, un instrument de l'action du CPE.....	62
3. Gestion des exclusions de cours.	64
3.1 L'exclusion de cours un débat récurrent	66
3.1.1 Donner du travail ou ne pas donner du travail	67
3.1.2 L'exclusion de cours, un indicateur du travail avec les enseignants	73
3.2 Renoncer à donner du travail.....	75
3.3 Tout est réglé comme du papier à musique et pourtant, le genre professionnel comme ressource	76
3.4 Le rapport disciplinaire, une manière de questionner le travail collectif	78
4. L'entretien, un geste professionnel incontournable ?	81
4.1 Le silence dans l'entretien	84
4.2 « J'ai peut-être travaillé n'importe comment ! »	86

4.3 Tisser le fil de l'histoire.....	88
4.4 L'entretien, un geste technique.....	90
4.5 Un entretien « malmené » ou mal mené ?	91
5. Le fil rouge ou l'histoire d'un jour, une fonction instrumentale	92
6. La participation aux instances	94
Conclusion	99
Bibliographie.....	101
Annexe	103

Introduction

Ce document est le rapport final de l'étude commanditée par le Syndicat National des Enseignements de Second Degré (SNES) à l'équipe clinique de l'activité de la chaire de psychologie du travail du CNAM concernant l'analyse de l'activité professionnelle des Conseillers Principaux d'Education (CPE). Cette étude, conduite sur trois années de 2005 à 2008, s'inscrit dans une demande du SNES qui souhaitait étendre aux CPE et aux conseillers d'orientation-psychologues, une première recherche engagée avec des enseignants de trois disciplines (histoire-géographie, mathématiques et philosophie). Une précédente étude réalisée par des chercheurs du Département Professions et Marché du Travail du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) précise que la demande formulée par le syndicat concernant le métier de CPE repose sur quelques constats : « les fonctions de ces professionnels sont difficiles à cerner ; leur identité peu stabilisée ; leur missions sans doute insuffisamment définies ; leurs conditions d'exercice du métier sensiblement différentes suivant le type d'établissement, voire le type de relation nouée avec les autres professionnels de la communauté éducative et tout particulièrement le chef d'établissement ; leurs pratiques confrontées à un constant renouvellement » (2007, p. 4). Ces constats sont probablement toujours d'actualité mais la demande du SNES, nourrie des premières conclusions de l'étude conduite avec les enseignants, dépasse une simple analyse de l'activité susceptible de définir ce qui est attendu de ces professionnels ou ce que ces professionnels pensent de ce qu'ils ont à faire pour répondre à ce qui leur est demandé dans l'exercice de leur fonction. Comme indiqué dans la convention passée entre le SNES et le CNAM, à partir des principaux acquis de l'étude conduite précédemment avec les enseignants, il s'agit « d'étudier le possible développement du pouvoir d'agir et de la connaissance de leur métier chez les CPE ». Un article présentant le travail engagé avec le CNAM, paru dans la presse syndicale, intitulé « *Reprendre le métier en main* » précise que l'objectif visé dans « ce travail sur le travail » est de permettre une reprise en main personnelle et collective du métier par les CPE eux-mêmes (Supplément à l'Université Syndicaliste, n° 656 du 12 novembre 2007). La question formulée dans la convention à l'origine de cette étude s'inscrit dans cette perspective : « Est-il possible que des professionnels en exercice puissent eux-mêmes faire fonctionner un cadre permettant un développement de leur pouvoir d'agir, individuel et collectif et une nouvelle connaissance du métier ? ».

Si on s'en tient à cette formulation, la problématique qui sous-tend cette demande relève plus d'une démarche de développement de l'action des professionnels sur leur métier que d'une démarche de simple production de connaissances sur le métier. L'analyse de travail que nous avons mis en œuvre et

qui est présentée et discutée dans ce rapport s'éloigne donc d'un travail d'extraction de l'expérience professionnelle perçue comme une bonne pratique qui serait à standardiser et à reproduire. De la même façon, nous n'avons pas cherché à identifier des caractéristiques invariantes du métier de CPE pour les naturaliser dans des grandes catégories comme ont pu le faire les chercheurs du CEREQ. Nous avons plutôt essayé d'appréhender comment les intéressés en situation réelle de travail réussissaient à faire ce qu'ils ont à faire et, comment en le faisant, ils parviennent à développer leur métier au contact des épreuves qu'ils ont à surmonter.

1. Connaître le métier ou se reconnaître dans le métier : l'apport du collectif

Il est sans doute nécessaire que les CPE puissent connaître ce qu'ils font et l'analyse du travail peut y participer. Mais cela n'est probablement pas suffisant, il est tout aussi important sinon plus qu'ils puissent se reconnaître dans ce qu'ils font et pour cela pouvoir trouver des moyens d'échanger entre eux sur leur métier. Cela n'est pas simple compte tenu des conditions de travail ordinaires des CPE. Les occasions de faire de l'exercice du métier un lieu d'échanges et de confrontations sont réduites voire souvent inexistantes à l'exception de certains regroupements qui leur sont réservés et qui reposent sur des initiatives et organisations départementales ou académiques. Dans ce contexte, la possibilité d'installer les conditions de développement d'un travail collectif se révèle vital pour amener les CPE à pouvoir se reconnaître dans ce qu'ils font comme professionnels. Ce travail collectif, considéré comme un moment d'élaboration partagé de l'activité professionnelle, est alors susceptible de venir donner du sens à ce qui est fait. Ce qui est visé dans le travail collectif, c'est la possibilité de relance des dialogues professionnels, sans lesquels les sujets manquent de « répondant » et prennent le risque de s'épuiser rapidement. Le travail collectif des CPE est particulier puisqu'il ne se développe pas, sauf exception, directement avec des pairs dans l'espace de travail¹. Le travail collectif se déploie avec d'autres catégories de personnel (enseignants, surveillants, assistants de vie scolaire, personnel de direction, infirmière, assistante sociale, médiateur ...). Il faut alors considérer deux possibilités de travail collectif : celui de l'établissement constitué de l'ensemble des personnels de l'établissement et le collectif de CPE qui, s'il regroupe un nombre significatif de personnes, ne peut fonctionner qu'en dehors de l'établissement. C'est cette deuxième forme qui a été installée dans le cadre de la recherche. Travail collectif et collectif de travail ne peuvent être pensés indépendamment l'un de l'autre : l'installation d'un travail collectif sur le métier passant par l'installation d'un collectif de

¹ De nombreux établissements ne possèdent qu'un seul poste de CPE.

travail. La différenciation établie et discutée entre travail collectif et collectif de travail permet alors d'étudier les interactions entre eux d'un point de vue de l'efficacité dans l'action. Caroly (2002) précise bien la différence entre une équipe de travail, constituée par l'affectation des agents à un même lieu, et le développement d'un collectif. « La proximité géographique facilite les interactions entre les individus, car ils peuvent doser leur pratiques et être témoins des mêmes événements. Cependant, ce n'est pas parce que les agents partagent un même lieu qu'il y a travail collectif. Il faut encore qu'ils régulent les exigences du travail ensemble ou dans un même esprit ». Cette régulation se fait concernant les CPE dans le cadre de « la vie scolaire ». Pour Soussan (1988), la vie scolaire a pour but d'établir un sas entre l'école et la société, elle remplit trois fonctions : une fonction organisationnelle propre à l'amélioration du fonctionnement des établissements, une fonction visant à instaurer une communauté de travail dans le respect de chacun, une fonction « transitionnelle » facilitant le passage de l'élève de l'école à la vie et inversement. Pour cet auteur, la vie scolaire est le lieu de la professionnalisation des personnels non enseignants de l'établissement et de la valorisation de leur emploi.

2. Travail collectif et collectif de travail

L'installation d'un collectif de travail ne se limite pas au travail collectif. Caroly (2002) propose une modélisation du collectif de travail en faisant reposer sa construction sur trois conditions : les règles de métier, la reconnaissance des compétences et la confiance réciproque. Selon Cru (1995), qui a thématiqué la question des règles de métier dans le secteur du bâtiment pour qu'il y ait collectif de travail, il faut simultanément « plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles de métier, un respect durable de la règle par chacun, ce qui suppose un cheminement individuel qui va de la connaissance des règles à leur intériorisation ». Pour Clot (2000), on peut considérer « un collectif de travail comme la re-création dans l'action et pour l'action d'une histoire qui, pour appartenir à personne en particulier, se présente (ou non) comme un instrument personnel pour chaque professionnel ».

Dans cette perspective de re-création, la compétence réelle (ce que fait et réussit un professionnel en situation) est tout l'opposé de la compétence prescrite (ce qu'on lui demande de faire) : elle relève du style, c'est à dire de l'initiative du sujet en situation de travail. La compétence n'est pas conforme à la prescription ni d'ailleurs au genre professionnel dans l'acceptation qui est la nôtre et que nous présenterons, elle doit, au contraire retoucher quelque chose de l'une et de l'autre, en même temps qu'elle confronte le sujet à la nécessité de prendre ses

distances avec lui-même, en multipliant ses propres ressources pour penser et pour agir. Ce sont ces ressources variables qui sont si souvent sollicitées par les prescriptions d'autonomie, de responsabilité et d'adaptabilité sans que les moyens soient donnés aux professionnels de répondre à cette injonction. Si on s'en tient à ce point de vue, il faut beaucoup de métier pour s'adapter et faire son métier au quotidien. On se heurte alors à une difficulté : plus le professionnel est expert de son métier moins il donne à voir ce qu'il fait, plus il a du mal à dire comment il fait dans son travail. Pour le dire autrement, plus on développe de compétences au travail plus on creuse l'écart entre les ressources mobilisables réactivées en situation et les ressources non mobilisées qui ne disparaissent pas pour autant et pourront être remobilisées formant ainsi ce que nous appellerons « l'ensemble des possibles du métier ».

Dans cette étude, nous partirons donc du point de vue suivant : la connaissance du métier par les professionnels eux-mêmes et le développement de leur pouvoir d'agir sur le plan professionnel passe par un travail collectif visant à construire un collectif de travail où les dilemmes professionnels et les conflits de métier pourront être repérés et discutés. Pour mettre à l'épreuve ce point de vue nous partirons de l'état actuel des connaissances concernant le métier.

Première partie : Le métier de Conseiller Principal d'éducation

1. Conseiller Principal d'Education, un métier peu connu

Un rapport de l'inspection générale de 1992 publié sous le titre « Les conseillers principaux dans la vie scolaire » s'est intéressé à l'activité des CPE sous l'angle de sa diversité et de l'évolution du corps. Selon ce rapport, le CPE serait « celui qui est le plus apte à articuler les deux logiques en œuvre dans l'établissement, celle de l'élève et celle de l'établissement » (Caré, 1994). Une étude de La Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP, 1995) reprise l'année suivante dans une note d'information (DEP, 1996) indique que les CPE sont plutôt perçus et décrits comme des personnels proches des tâches administratives. Dans les faits, les informations sur le métier sont encore assez mal stabilisées et rares sont les travaux de recherche qui portent sur ce métier (Barthélémy, 2000). Une note de présentation du SNES accompagnant la diffusion de l'étude du CEREQ reprend ce constat, « le métier de CPE reste en partie méconnu et n'a fait l'objet à ce jour que d'un nombre très restreint de publications qu'elles soient universitaires ou même institutionnelles ». Ainsi un colloque récent organisé par le centre de sociologie de l'Université de Nantes (2008) intitulé « Ce que l'école fait aux individus » ne comprend aucun texte sur le métier de CPE alors qu'un des thèmes retenus était « le renouvellement des

métiers de l'éducation ». Si on s'en tient à ces constats, le CPE pourrait bien être dans l'univers scolaire la catégorie de personnel dont la fonction est la moins clairement perçue et définie. C'est seulement lorsque les autres fonctions professionnelles présentes dans les établissements scolaires sont définies, en particulier celles de professeurs et de chef d'établissement, que la place et le rôle des CPE sont précisés. Le métier ainsi défini « en négatif » est d'autant plus difficile à saisir que son histoire est assez mal étudiée. Une des raisons de cette difficulté tient probablement aux limites mêmes fixées à cette histoire à savoir le milieu du XIX^{ème} siècle, au moment de la création du corps des surveillants généraux de lycée. On se prive alors de tout ce qui s'est joué avant cette période concernant, par exemple, comme le montre bien Durkheim dans son livre « L'évolution pédagogique en France », l'obligation faite à tous les élèves scolarisés dans les collèges au XV^{ème} siècle d'être internes et la séparation progressive des activités d'enseignement et des activités liées à la vie dans l'établissement. « Nous sommes au XV^{ème} siècle ; c'est alors surtout que l'enseignement s'est interné. A ce moment-là, la monarchie est à la veille d'atteindre à son maximum de pouvoir et d'unité ; un siècle à peine la sépare de son apogée. Il n'est pas extraordinaire, par conséquent, que ce grand corps universitaire, qui est en relations directes et fréquentes avec l'Etat, qui tient par ses racines à ce qu'il y a de plus intérieur dans la société médiévale, ait été animé de cet esprit d'ordre, d'organisation, de réglementation que respirent toutes les institutions de l'époque. De là sa répugnance à laisser les collèges se développer chacun à sa façon ; de là sa tendance à leur imposer à tous un régime unique, uniforme, à prévenir, corriger les délits, même les moindres écarts par rapport à la règle ; de là, enfin, l'internat intégral, condition de cette uniformité. [...]. En montrant à quel point le régime de l'internat est solidaire de notre organisation sociale, je n'entends nullement le déclarer nécessaire ni le justifier [...]. Il y a, en effet, tout lieu de penser qu'il y a quelque chose d'excessif dans la manière dont s'est faite notre centralisation, notre unification morale et politique (Durkheim, 1938/1990, p.143-144).

Pour remobiliser cette histoire comme ressource à la disposition du métier de CPE, il devient essentiel d'en déplacer les limites et de ne pas la cantonner à la création du lycée napoléonien du début du XIX^{ème} siècle. En effet l'apparition, à cette date, de ce que deviendra la figure du surveillant général relève moins d'une logique institutionnelle en phase avec l'évolution de l'organisation sociale que d'une nécessité fonctionnelle. C'est à cette condition de déplacement que la fonction sociale du métier de CPE pourra être interrogée et la place prise par les CPE dans les évolutions de l'institution scolaire être mieux comprise. Si la fonction de surveillant général dans les lycées est créée par décret du 17 novembre 1847 et sa mission définie par la circulaire du 20 décembre 1847, sa mission traditionnellement rattachée au lycée napoléonien du début de XIX^{ème} siècle s'enracine dans l'histoire les premières formes scolaires instituées dès le

XVème siècle. Elle est étroitement liée au rapport établi à cette période entre enseignement et internat dont Durkheim dira qu'il vient « de cet amour exagéré de l'ordre, de cette passion pour la réglementation uniforme dont l'Université du XVe siècle s'est trouvée animée à un degré que nous ne trouvons nulle part ailleurs » (1938/1990, p.142). Les conditions faites au surveillant général dans les lycées tiennent de cette spécificité : tenu de loger au lycée, sans sa famille, ne pouvant sortir de l'établissement sans autorisation du Proviseur, il est responsable du bon ordre de l'établissement comme le dit Serazin (2007, p.10), de manière saisissante, « il fait le sale travail qui permet aux autres de garder les mains propres ». Cependant « en substituant progressivement aux sanctions physiques précédentes des penums en relation avec l'enseignement (recopie de pages de Grec ou de Latin, conjugaisons à tous les temps et tous les modes), le S.G. cherche à valoriser sa fonction et se rapprocher des enseignants » (p.11). Ré-inscrire la fonction de CPE dans le temps long historique, ce que nous ne pouvons faire dans le cadre de ce rapport au delà de ces quelques repères historiques, permettrait sans doute d'envisager la fonction de CPE de manière différente en interrogeant, par exemple, les relations entre enseignement et vie scolaire, entre intérieur et extérieur de l'établissement, entre morale scolaire et morale sociale. En effet, si on fait l'hypothèse avec Durkheim que l'histoire est une bonne propédeutique à la compréhension des faits actuels, on peut penser que le temps de l'histoire du métier étant en partie tronqué, son inscription dans le temps présent est d'autant plus difficile et, du coup, sa perception s'en trouve contrariée. Pour pouvoir agir dans le présent, il faut être en mesure de poser le problème dans le temps actuel en analysant ce que la situation comporte de réellement nouveau par rapport à la situation historique précédente afin de ne pas s'enfermer dans des impasses ou réinventer des solutions maintes fois expérimentées. Comme le dit le co-fondateur de l'Ecole des Annales, Marc Bloch, « l'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même » (1974, p.45). Par exemple, pour mieux comprendre les relations entre CPE et enseignants et sortir des lieux communs attachés à la dichotomie éducation/instruction dont la séparation effective daterait selon Obin (2007) de 1975 avec l'installation du collège unique de la réforme Haby², on peut s'interroger pour savoir si la connaissance historique peut aider à déjouer les faux problèmes et ainsi favoriser l'installation d'un vrai dialogue constructif entre les enseignants et les autres personnels dans l'établissement scolaire. Si on suit cette piste, il est utile d'envisager le problème de l'analyse de l'activité des professionnels dans les termes dans lesquels il se pose actuellement en regard de l'état des connaissances établies concernant le métier de CPE. L'histoire des systèmes éducatifs fait peu de cas de l'histoire des CPE, de ce manque d'intérêt découle

² Voir aussi de cet auteur, par ailleurs Inspecteur Général de l'Education Nationale, longtemps président du jury du concours de recrutement CPE, l'article paru en 2006 : La question de l'éducation dans l'Ecole française, *La revue de l'inspection générale*, 3, 76-84.

probablement le peu d'attention portée à la définition du métier et l'absence d'une prescription clairement établie.

2. Conseiller Principal d'Education, un métier « mal-mené »

Le terme malmené est ici à prendre dans les deux sens du terme : le métier est mal traité mais aussi mal conduit si on le regarde sur l'angle de la prescription. Ce point est particulièrement important si on considère que la prescription rend compte de la fonction sociale du métier et de son évolution pour permettre aux professionnels de faire leur métier en s'inscrivant dans un cadre d'exercice clairement défini, identifiable et donc discutable. Le métier de CPE est mal défini. Nous avons peu d'informations à disposition sur ce que les CPE doivent réellement faire et sur la manière dont ils doivent s'y prendre pour mener à bien leurs missions. C'est à la fois un grave inconvénient pour les personnels mais aussi une belle perspective de travail si on fait l'hypothèse qu'en même temps qu'ils font ce qu'ils ont à faire au quotidien dans les établissements scolaires, les CPE ont à construire et peut-être à ré-inventer quotidiennement leur métier. Dans cette dynamique créatrice, leur travail ne consisterait pas seulement à produire des biens et des services éducatifs mis à disposition de la communauté scolaire et de ses membres (adultes et élèves), mais aussi à produire et à transformer l'organisation même du travail dans laquelle leur action s'inscrit. Ils sont ainsi mis, au jour le jour, en situation d'éprouver les limites mais aussi toutes les potentialités de leur métier et de l'organisation de travail dans les établissements scolaires. Cette incitation à la ré-invention du métier n'est, bien évidemment, pas propre au seul métier de CPE mais elle prend, concernant cette catégorie de personnel dans les établissements scolaires, une tournure particulière compte tenu de son caractère spécifique.

Dans un contexte d'aggravation systématique des conditions de travail qui touche tous les secteurs professionnels sans exception la redéfinition des métiers est à l'ordre du jour (Thery, 2006). Les métiers de l'Education nationale n'échappent pas à cette grande entreprise de remodelage et de mise en ordre. Celui de CPE ne fait pas exception. Dans un rapport sur « *L'EPLÉ et ses missions* » de décembre 2006 conduit conjointement par l'Inspection Générale « Vie scolaire » et l'Inspection Générale de l'Administration, il est précisé que le métier de CPE devrait faire l'objet d'un référentiel de métier qui viendrait donner au CPE « une légitimité institutionnelle et une visibilité aujourd'hui indispensables. Car le fonctionnement de l'établissement a grand besoin, à l'évidence et de plus en plus, de cette évolution, qui doit enfin conduire à un positionnement reconnu des CPE » (p.50). Pour J.-P. Delahaye qui a participé à ce rapport, « l'approche de la fonction métier par champs d'activités et de missions qui procèdent, pour l'essentiel, des dispositions statutaires de 1982 et

1989, introduit, certes, une clarification des tâches, mais ne rend que partiellement compte de l'aspect complexe que revêt aujourd'hui l'exercice du métier de CPE » (2005, p.12). La fiche métier qui définit l'exercice professionnel du CPE, en appui sur la circulaire de 1982³, peut être regardée au filtre de cette analyse.

« Les conseillers principaux d'éducation participent aux activités éducatives du second degré sans pour autant enseigner. Les fonctions exercées, sous la responsabilité du chef d'établissement, se situeront dans le cadre général de la vie scolaire et contribueront à placer les élèves dans les meilleures conditions possibles en vue de leur scolarité. Leurs responsabilités seront réparties principalement dans les trois domaines suivants :

- le fonctionnement de l'établissement : organisation de la vie collective quotidienne, hors du temps de classe, en liaison avec la vie pédagogique dans l'établissement.

- la collaboration avec le personnel enseignant : travail en liaison étroite avec les professeurs afin d'assurer le suivi des élèves et participation aux conseils de classe.

- l'animation éducative : création des conditions du dialogue dans l'action éducative, sur le plan collectif et sur le plan individuel, organisation de la concertation et de la participation des différents acteurs à la vie scolaire au sein de l'établissement ».

2.1 Le référentiel de métier, la recherche d'objectivité ?

Dès lors, des groupes de travail, constitués de professionnels, de chefs d'établissements et d'inspecteurs, ont été invités à réfléchir à la construction des référentiels de compétences dans un certain nombre d'académies. Dès 1995, un groupe de travail de l'académie de Dijon, s'était engagé dans cette démarche et un référentiel a été élaboré. Résultat d'un travail collectif, ce référentiel s'appuie sur les trois domaines d'activité définis dans la fiche métier. Dans chacun de ces trois domaines sont identifiées les situations professionnelles et, en référence, les connaissances et savoir-faire qui s'y rapportent. A titre d'exemple, nous présentons la partie concernant « le fonctionnement de l'EPL » pour discuter ce qui est en jeu dans la construction et l'existence d'un référentiel de métier du point de vue du lien à établir entre activité, compétence et référentiel.

³ Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982.

FONCTIONNEMENT DE L'E.P.L.E.

Situations professionnelles	Connaissances	Savoir-faire du C.P.E.
Gestion des absences des élèves	- Connaissance du système éducatif et du fonctionnement de l'établissement - Connaissance des lois et règlements (responsabilité et sécurité) - Connaissance de l'environnement social, économique, familial... - Connaissance de la psychologie de l'adolescent - Connaissance des réseaux de partenariats internes et externes	- Il conçoit un système de contrôle et de gestion des élèves (recueil et exploitation d'informations) - Il identifie les problèmes et met en œuvre le suivi éducatif de l'élève - Il prévoit la délégation de certaines tâches aux M.I./S.E. - Il collabore avec l'équipe pédagogique (Professeur Principal) et les divers partenaires (Assistante Sociale - au sein de la Commission pour l'affectation des fonds sociaux, par exemple, Infirmière, Médecin scolaire, parents...) - Il utilise l'outil informatique
Mouvements et sécurité des élèves	- Connaissance des règles de sécurité concernant les biens et les personnes - Connaissance du règlement intérieur (à l'élaboration duquel le C.P.E. collabore) - Connaissance du rôle et des attributions du Comité Hygiène et Sécurité	- Il organise la répartition des postes de travail de l'équipe M.I./S.E. - Il vérifie son application - Il sensibilise les M.I./S.E. et les élèves aux règles de sécurité et de vie collective - Il participe à l'encadrement des exercices d'évacuation - Il veille, au même titre que les autres personnels de l'E.P.L.E., au respect de ces règles - Il collabore avec les services extérieurs compétents (pompiers, police, gendarmerie...)
Gestion et animation du personnel de la Vie Scolaire	- Connaissance du statut des différents personnels (M.I./S.E., Aide-Educateurs, C.E.S., Appelés du contingent) - Connaissance du management (gestion des ressources humaines)	- Il fixe les objectifs de service qui découlent du projet Vie Scolaire - Il forme les différentes catégories de personnels - Il anime l'équipe Vie Scolaire - Il délègue - Il contrôle l'exécution des tâches - Il régule et évalue les actions de l'équipe

Ce document dont il est bien précisé qu'il n'a pas de caractère officiel, s'inscrit dans la logique des compétences qui a commencé à s'imposer dans l'école depuis une vingtaine d'années : compétences à acquérir par les élèves dont devraient rendre compte les référentiels de certification mais aussi compétences requises qui permettraient aux professionnels de faire face aux missions qui leur sont assignées. L'objectif des référentiels est de produire des références

communes à propos d'une activité professionnelle. Dans ce cadre, le référentiel devient un objet de standardisation. Prenons l'exemple des connaissances telles qu'elles sont décrites dans le référentiel de Dijon. Les connaissances, ici réduites à une liste, pourraient être étendues à l'infini et la recherche de classement et de catégorisation qui s'y applique apparaît sans limites. Réduites en formules de référence comme « connaissance des règles du management, connaissance de la psychologie de l'adolescent, du système scolaire », elles apparaissent délivrées des contraintes des comportements et pourraient exister en elles-mêmes du fait de leur grande flexibilité et de leur généralisation. Sous cette forme, elles n'ont de débouchés possibles que d'être renvoyées à des grandes fonctions identifiées sous le vocable de savoir-faire comme « organiser la répartition des postes de travail ou identifier les problèmes et mettre en œuvre le suivi éducatif de l'élève » qui se présentent comme un catalogue de tâches décontextualisées à réaliser par le professionnel.

Dans un article plus récent Françoise Bonne⁴ s'interroge à propos de l'existence d'un référentiel concernant le métier de CPE : « À quoi sert un référentiel ? Que peut-on en attendre ? Pourrait-on s'en passer dans la formation d'une part, dans l'exercice du métier de l'autre ? L'enjeu de son travail est de s'interroger « sur l'absence de référentiel de la profession de conseiller principal d'éducation, puis de proposer un exemple de référentiel utilisable dans le cadre de la formation initiale » (p.187). A titre d'exemple nous citons ses propositions concernant l'organisation du service de la vie scolaire (p.197-198) :

- * Aménager et faire aménager le service des surveillants, aides éducateurs selon un principe de concertation pour concilier les exigences du service et celles de leurs EDT universitaires.
- * Instaurer des relations constructives au sein de l'équipe de vie scolaire : (souder, motiver, responsabiliser, déléguer et contrôler).
- * Rendre opérationnelle la gestion des retards, et absences avec les divers moyens de communication (téléphone, courrier, carnets de correspondance).
- * Organiser une surveillance efficace dans un souci de sécurité (endroits stratégiques. horaires sensibles).
- * Organisation des déplacements des masses d'élèves (demi-pension, par exemple).
- * Préparer la rentrée des élèves avant le jour J.
- * Maîtriser le déroulement de la rentrée le jour J.
- * Organiser les salles de permanence, d'études, de travail autonome.
- * Etre informé de l'utilisation du CDI en collaboration avec le documentaliste.

⁴ Cette article qui figure sur le site de l'IUFM de la Réunion n'est pas daté mais a été probablement écrit après 2000 si on se reporte aux références bibliographiques citées.

- * Organiser la vie des élèves à l'internat : définition des horaires de lever, coucher, et d'ouverture des dortoirs.
- * Organiser la bureautique de la vie scolaire d'une manière fonctionnelle et rigoureuse (classements des dossiers de VS, des bulletins, des documents et différentes ressources).
- * Maîtriser le fonctionnement informatique de la VS (gestion de GEP ; paramétrage ; saisie ; extractions).
- * Aménager les locaux d'une manière favorable à l'accueil des élèves (et des familles) : mobilier, décoration, panneaux d'affichage (informations).

En formation, il s'agit alors de savoir si les personnels maîtrisent ces différents aspects du métier. Dans cette cohérence, la standardisation est le prix à payer à l'efficacité et à l'évaluation. L'auteure appelle à la prudence en indiquant que pour chaque item, il ne faut pas confondre ce qui relève des fonctions ou rôles (du travail prescrit), des actions, des compétences. Pour elle, « il est clair que la déduction des compétences à partir des fonctions est un principe insuffisant puisque, (...) , les stratégies des acteurs ne sont pas l'équivalent des fonctions du système ». Malgré cette mise en garde, dans ce modèle comme dans celui de Dijon, on est conduit à penser que la connaissance est une chose stable et on n'explique ni son histoire, ni son développement. Du coup, la recherche d'objectivité visée dans le référentiel consisterait à tenter d'arrêter le mouvement de la pensée pour la transformer en objet d'identification en en faisant un invariant de l'action. Ce modèle s'il semble commode au regard de l'évaluation crée une difficulté insurmontable dans le domaine de l'analyse du travail et de son organisation : il exclut toute possibilité de prendre réellement en compte l'initiative. L'intérêt de réfléchir au référentiel de métier, vu sous l'angle de ce qui est prescrit au professionnel, est de nous obliger à être attentif à la variabilité des comportements professionnels en situation et à déborder une conception de l'activité dans laquelle un éloge non maîtrisé de celle-ci nous conduirait à considérer la prescription comme nécessairement « mutilante ou sclérosante ».

Nous pourrions dire pour être plus précis, et les travaux conduits avec les CPE tendent à le confirmer, que si l'activité est bien située dans la situation, elle l'est aussi bien en deçà dans la prescription constituée comme ressource. Il n'y a pas d'exercice de métier qui ne passe par la prescription d'où la nécessité de prendre au sérieux cette question de la construction de la référence à laquelle le métier de CPE est actuellement confronté. La question est alors de savoir si on peut éviter que les connaissances repérées comme significatives du métier restent figées, stockées dans cette sorte de répertoire que constitue actuellement la plupart des référentiels. Au-delà de cette restriction, l'intérêt du référentiel est de permettre de ré-interroger la problématique entre savoirs et action et de nous pousser à donner une définition du métier qui prenne en compte la variabilité des comportements des professionnels face aux tâches qui leur sont confiées.

Cette recherche de la variabilité ne doit pas, cependant, nous entraîner sur la pente d'un subjectivisme qui pourrait laisser croire que l'individu agirait sans contrainte.

2.2 Objectivisme ou subjectivisme, une impasse pour le métier ?

Le métier est d'abord impersonnel si on le regarde sous l'angle de la tâche, de la prescription, de l'organisation officielle du travail. La question du référentiel comme porteur de la référence impersonnelle du métier ne peut être évacuée de notre étude si on veut donner aux professionnels eux-mêmes les moyens de participer à l'élaboration de la définition du métier et de son développement. Si on considère, comme nous le faisons, que l'existence d'une prescription est une condition nécessaire à l'activité et à son développement, le référentiel peut être perçu comme un repère social instituant cette même activité d'où l'idée que le référentiel est un instrument qui est et fait société. Un référentiel s'il est impersonnel n'est jamais neutre c'est un organisateur social de l'activité et c'est particulièrement vrai pour le métier de CPE si on se réfère aux missions éducatives qui y sont historiquement attachées et que l'histoire nous rappelle. Penser l'organisation sociale de l'école ne se fait pas sans conflit et la place et le rôle des professionnels de l'Institution scolaire sont soumis à de nombreux débats. Ce qui est en jeu dans la réflexion sur la construction d'un référentiel du métier de CPE, ce n'est pas l'attention portée à l'objectivation de tout ce que ce professionnel aurait à faire en situation – ce qui est impossible - mais la recherche des dilemmes du métier considérés comme des invariants historiques avec lesquels le métier doit s'organiser pour répondre aux finalités sociales qui le déterminent.

Cependant, il nous faut être prudent, isoler les situations pertinentes représentatives d'un métier n'est pas facile, il existe en effet pour chaque métier un nombre très important de situations où des conflits récurrents peuvent être repérés et les professionnels peuvent s'y perdre. Dès lors quelles sont les situations représentatives de référence à prendre en compte pour définir les connaissances à acquérir et qui seraient susceptibles de figurer dans le référentiel ? On avance ici l'idée qu'une situation représentative de référence est celle où s'est joué et continue de se jouer un conflit de critères portant sur des dilemmes marquants dans l'histoire du métier. Ce conflit, sans cesse réitéré et discuté, peut devenir, à certaines conditions, un « moteur » supportant le développement du métier vu comme une condition nécessaire à l'analyse du travail. Il ne s'agit plus seulement, de retrouver ce qui serait une « bonne pratique » dans une situation ou une classe de situations données et d'y associer les connaissances jugées pertinentes à acquérir mais ce qui, étant identifié

comme un conflit, peut être discuté entre professionnels et analysé différemment par chacun. Nous reviendrons sur ce point dans la partie sur les méthodes.

Face à la recherche d'objectivité inhérente à la construction des référentiels de métier vue du côté de l'expertise et de la recherche des bonnes pratiques, des travaux, à l'opposé, tentent de préserver la vécu de l'action en valorisant sa dimension subjective. C'est l'objectif poursuivi par Vermersch (1994) avec l'entretien d'explicitation. Il ne s'agit plus, ici, de réduire la pensée du sujet aux catégories produites par l'expert pour la naturaliser dans des documents standardisés. Les techniques d'explicitation visent le « vécu de l'action » et la « pensée privée » de celui qui travaille. La présentation de l'approche de cet auteur nous paraît importante. En effet, dans le collectif de travail, la comparaison entre les méthodes utilisées en clinique de l'activité et « l'entretien explicitation » de Vermersch ont été abordées par les CPE et plus généralement dans le champ de l'analyse du travail les méthodes utilisées en clinique de l'activité et l'entretien d'explicitation sont assez souvent présentées comme relevant d'une démarche assez proche.

L'entretien d'explicitation se présente comme une technique d'aide à la verbalisation qui permet la mise à jour du fonctionnement cognitif des sujets engagés dans l'action. Il vise à permettre à la personne « *de formuler dans son propre langage ...l'évocation de l'action vécue* » (1999, p.25). Vermersch (1994) rattache sa méthode à une théorie de l'action : « *si par action, je désigne la réalisation d'une tâche, l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle* ». La technique de l'entretien d'explicitation consiste à permettre au sujet d'évoquer le comment de son fonctionnement dans une situation de référence par un guidage précis de ses verbalisations. Le sujet doit faire un effort de mémoire pour se remémorer la situation et évoquer le déroulement des opérations mentales mobilisées au cours de la réalisation de la tâche. Selon Vermersch « *ce sont les actions du sujet qui sont visées de manière privilégiée par l'aide à l'explicitation. ... Les questions posées seront essentiellement une aide à la description des actions. Elles vont porter sur ce qui peut faire l'objet d'une perception de la part du sujet ...que ce soit relativement à la prise d'information (qu'as-tu vu, entendu, senti ...etc), à la localisation (où est-ce que tu regardais, écrivais, lisais ...etc) à l'organisation temporelle élémentaire (par quoi as-tu commencé, qu'as-tu fait ensuite, comment savais-tu que c'était terminé ...)* ». Le rappel des faits en mémoire conduit à retrouver les indices gestuels, kinesthésiques qui permettent de reconstruire le déroulement de l'action sur le plan comportemental et la succession des opérations mentales.

Vermersch (1994) précise que le réfléchissement dans l'évocation n'est pas assimilable à un simple reflet mais doit être considéré comme un produit,

projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan, pensée sans cesse reprise et déplacée du vécu à l'utilisation des mots qui le caractérise. C'est dans ce mouvement que réside la possibilité pour le sujet de décrire l'action et de la comprendre. La verbalisation est subordonnée à la prise de conscience. Vermersch (1999), en séparant l'activité langagière du réfléchissement, laisse de côté l'idée que la verbalisation est un instrument de la prise de conscience et qu'elle ne peut donc pas précéder celle-ci. Comme le signale Prot (2003), discutant l'idée avancée par Vermersch de « suspension » des gestes mentaux pour les prendre comme objets de questionnement et en faire des contenus d'évocation, *« le réfléchissement devient un accueil de l'expérience passée. La verbalisation vient ensuite »* (2003, p.59). Dès lors, *« l'acte d'évocation finit par être étudié en lui-même, la conscience devient une activité autonome, conçue en dehors des buts et des intentions que le sujet réalise au moment même où il constitue son expérience comme objet de pensée »* (p.60).

L'entretien d'explicitation laisse alors délibérément de côté, en se focalisant sur le déroulement procédural et opératoire de l'action, le problème de sa formation et de son intentionnalité, c'est-à-dire des buts qu'elle poursuit et des mobiles qui la sous-tendent dans un contexte de développement. Pour nous (Clot, Magnier & Werthe, 2000), l'action ne peut se limiter à la seule réalisation de la tâche et l'évocation des opérations vécues être réduite au simple rappel d'événements passés indépendants des intentions présentes du sujet à l'égard des autres et de lui-même. S'il s'agit bien comme l'indique Vermersch d'une « création de mémoire », processus de passage du vécu au représenté, il faut l'envisager comme une « création psychologique nouvelle » qui ne soit pas seulement un représenté d'un vécu antérieur mais aussi un représentant du vécu présent du sujet dans son rapport avec son ou ses interlocuteurs : le produit psychologique d'une situation d'interlocution socialement et historiquement définie. Une nouvelle représentation est ainsi construite grâce à la médiation de la situation interlocutoire vécue, les destinataires de la verbalisation agissant sur les contenus.

Dans ces conditions, la verbalisation et l'activité langagière qui la sous-tend deviennent une action sur l'autre. Le travail du chercheur ne consiste donc plus à permettre de retrouver des compétences en l'état, des invariants déjà là qui seraient à extraire, mais à les développer. La « naïveté professionnelle » de celui qui mène l'entretien, s'impose alors pour faire obstacle à l'implicite. C'est l'association des deux types de commentaires (pairs experts et naïfs non experts) qui peuvent provoquer un dépassement en créant un autre contexte d'énonciation. D'où le constat : L'analyse du travail est inséparable de la transformation de ce dernier. Ce que dit Vygotski (1994) d'une autre façon : *« l'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchie »*. Expliquer au chercheur en présence de professionnels exerçant le

même métier, c'est prendre un point de vue nouveau sur son travail. En ce sens, l'analyse du travail est inséparable de la transformation de ce dernier. Prendre conscience ne consiste donc pas seulement à retrouver par et en pensée un passé intact de toute modification mais à le faire revivre dans et par l'action présente en fonction d'objectifs qui ne dépendent pas seulement de la tâche évoquée mais de ce qui incite le professionnel à agir au moment de l'analyse en référence non seulement à lui mais aux autres professionnels et au métier. Du coup, les motifs ne peuvent être séparés de l'explicitation de ce qui a été fait.

Dès lors, il semble difficile de réduire la description de la pratique professionnelle à quelques descripteurs qui naturalisent le métier dans des catégories préétablies dans la mesure où dans ce modèle, l'expert a un rôle déterminant. A l'opposé dans l'entretien d'explicitation, on présuppose que le sujet peut parvenir tout seul à retrouver l'expérience passée pour la rendre visible. Dans les deux cas, l'impasse est faite sur l'activité du sujet en train de penser son expérience. Dans l'étude conduite avec les CPE nous partons d'un point de vue différent. Clot l'a déjà souligné, la représentation nouvelle de ce qui est fait n'est pas seulement le « représentant du vécu antérieur », elle est aussi « *le produit psychologique d'une situation d'interlocution définie au mieux par une demande, au pire par l'absence de toute demande à l'égard de l'analyste du travail* » (2000, p.141). Entre « objectivisme et subjectivisme », une autre voie nous semble possible. C'est celle que nous avons essayé de suivre dans l'étude. Précisons en les contours.

2.3 Le quoi et le comment, deux aspects du métier

L'approche du métier développée dans l'étude met à l'épreuve la distinction entre tâche et activité bien étudiée par l'ergonomie de tradition française. Dès 1955, dans l'introduction d'un ouvrage fondateur sur l'analyse du travail, Ombredane et Faverge l'avaient formalisée en introduisant une distinction entre le « quoi » et le « comment » du travail, « *qu'est ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs que l'on considère le font-ils ?* ». Quelques années plus tard, Leplat et Hoc (1983, p.50-51) retravaillant cette distinction, parlent de tâche et d'activité. « *La tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations* ». La tâche prescrite est revue par l'agent qui la redéfinit et l'actualise. Cette tâche actualisée est opérationnalisée pour une exécution donnée : c'est la tâche réalisée par l'agent.

Le rapport au prescrit peut varier selon les professionnels. La discussion qui a eu lieu dans le collectif, au tout début de l'étude, à propos de la circulaire de 1982

reprise dans le Bulletin Officiel du 19 octobre 1989 qui définit le travail des CPE illustre assez bien le statut différent que peut prendre la prescription. Les CPE se réfèrent à ces textes prescriptifs de manière différente :

- « La circulaire n'est jamais loin, je l'ai sous le coude, je m'y réfère une fois par an environ, pour voir à quelle distance je suis de mon travail de départ, ou lors d'un conflit sur ce qui se fait ou pas ».
- « Je l'utilise pour contrer les velléités d'extension de notre travail, par exemple : la principale adjointe voudrait être la chef des CPE qui seraient une main d'œuvre d'exécution ».
- « Elle fixe les grands domaines de notre fonction, qui est mise en œuvre différemment selon les établissements ».
- « Je l'ai utilisée (sans la citer forcément) quand on m'a reproché d'animer une exposition sur la citoyenneté, et pas seulement de la préparer ; la circulaire parle de « contact direct avec les élèves ».
- « On fait soi-même des choses hors circulaire, mais ce texte est utile si on veut nous faire faire des choses hors circulaire ».
- « Notre travail est vraiment à géométrie variable ».
- « Je n'éprouve pas la nécessité de retourner aux textes ».
- « J'ai toujours le même souci : je suis seul comme CPE, je me demande à quel point je vais m'éloigner de ma position de départ, car la routine s'installe ; quand on est deux, on peut échanger. Cette année, avec un stagiaire, c'est bien ».
- « C'est plutôt de l'implicite du tacite ; je pense savoir à peu près ce que font mes collègues, eux de même. Il y a des choses qu'on se permet à la marge des textes. Oui, mais je veux le faire en connaissance de cause, faire exprès de faire ces choses, et non les faire parce qu'on a toujours fait comme ça ».

A la suite de cette discussion, une première redéfinition de la prescription est énoncée qui prend la forme d'un constat : « L'imprévisible, c'est l'essentiel de notre métier ». C'est parfois le retour de quelque chose que l'on n'a pas pu régler avant. Comment vais-je faire ce que je dois faire au milieu de l'imprévisible ? Le matin je me fais une liste de ce que je veux faire, et je la

reprends le soir ... C'est passionnant, c'est un tourbillon, c'est comme la dope, mais c'est ingrat, source de malentendus, par exemple on entend [le CPE n'est jamais dans son bureau], c'est fatigant. Des professeurs me font la leçon sur ce que je devrais faire et n'ont aucune idée de ce que je fais réellement ».

Si c'est l'imprévisible qui organise ce qui est fait par le professionnel en situation, il est difficile de regarder la prescription simplement sous l'angle de l'obligation. On le voit bien ici à travers les propos des CPE, l'activité, ce n'est pas simplement l'application des prescriptions, c'est la possibilité donnée à ceux qui travaillent de faire du prescrit en le redéfinissant une ressource pour faire ce qu'ils ont à faire quand ils travaillent et pas forcément, d'ailleurs, ce qui avait été prévu. Dès lors, il ne faut pas regarder le travailleur et la tâche séparément mais l'activité de travail elle-même. L'activité est un couplage entre une tâche définie par un but à atteindre et un sujet. Dans les faits, cette distinction nous conduit à bien différencier l'organisation officielle du travail telle qu'elle apparaît dans les nomenclatures et les répertoires des métiers de l'activité effective de ceux qui travaillent. L'existence d'un prescrit et d'une organisation sont nécessaires pour comprendre le métier dans la mesure où ils sont le point de départ qui permet de débusquer et d'interroger le travail réalisé, et nous avons discuté ce point à propos du référentiel, mais ce n'est pas suffisant. Clot (1999) interrogeant la différenciation entre tâche et activité, franchit un pas supplémentaire dans l'analyse. Pour lui, l'activité réalisée et l'activité réelle ne se recoupent pas. Clot parle alors du réel de l'activité, en référence à Vygotski (1925/1994) pour qui le comportement n'est jamais que le système des réactions qui ont vaincu dans une situation donnée. Ainsi ce qui est donné à voir quand on travaille n'est qu'un possible parmi un ensemble de possibles mobilisables dans le métier. Du coup, on peut considérer que le réel de l'activité recouvre ce qu'on fait mais aussi ce qu'on ne fait pas, ce qu'on ne peut pas faire. L'activité ne concerne donc pas seulement ce qui est fait et réalisé mais aussi ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, toutes les activités suspendues, empêchées ou déplacées.

2.4 Le métier comme instance psychologique et la question de l'activité

Pour traiter et dépasser les conflits vécus dans l'activité, celui qui travaille dispose des ressources mises à sa disposition : celles construites dans l'histoire du métier et celles construites dans l'échange avec les autres professionnels dont l'activité porte sur le même objet. Dans cette dynamique, l'exercice professionnel personnel n'est jamais réductible à un autre et est toujours pris dans l'échange avec d'autres professionnels qui l'exercent, il est donc toujours interpersonnel. Mais il est aussi transpersonnel dans la mesure où cet exercice

est le produit d'une histoire collective, sorte de mémoire dont chacun peut disposer pour travailler (Clot, 2008). C'est, en quelque sorte, avec cette dimension transpersonnelle du métier que ceux qui travaillent doivent s'expliquer pour trouver les ressources de leur action et faire face à la tâche et à sa prescription considérée comme ce qui est impersonnel dans l'activité. Le métier quand il est parlé est ainsi soutenu par une polyphonie de voix au sens bakhtinien du terme qui rend compte d'une pluralité de pratiques (Bakhtine, 1970) : la voix de celui qui le pratique et qui en parle, la voie de ceux qui l'exercent et de tous ceux qui l'ont maîtrisé et qui en constituent l'histoire et celle de ceux qui en ont fixé la prescription. Dès lors, pour mieux comprendre un métier, il ne s'agit pas seulement d'essayer de dégager des caractéristiques perçues comme une réalité invariante mais de tenter de faire entendre la multiplicité des voix à l'œuvre dans celui-ci. C'est cette pluralité des voix que les professionnels s'efforcent de mettre en mots dans cette étude. Dans cette logique, le métier est considéré comme une instance psychologique dont la connaissance n'est jamais donnée d'avance dans la mesure où sa construction repose sur un travail de liaison/déliaison/reliaison entre les quatre dimensions de l'architecture du métier telles que nous les avons définies. Ce travail est mis en œuvre dans l'activité dialogique installée entre les professionnels entre eux et avec les chercheurs.

De cet ancrage théorique découle l'intention méthodologique mise en œuvre dans l'étude :

- L'activité doit être regardée comme simultanément tournée vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet. Le lien entre le sujet, les autres et l'objet du travail n'est pas direct. Au sein de l'activité, le sujet est en rapport avec les autres par l'intermédiaire du langage et il est en relation avec l'objet du travail par des instruments. Les instruments symboliques, essentiellement le langage, et les instruments techniques médiatisent le rapport entre le sujet, les autres et l'objet du travail.

- L'activité de l'homme au travail est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres par l'intermédiaire d'instruments pour avoir une chance de réaliser ce qui est à faire.

- Le travail n'est pas réalisé par une collection d'individus isolés, confrontés individuellement aux tâches prescrites par l'organisation du travail, et qui ne seraient reliés que par les contraintes de la tâche partagée. Entre l'organisation prescrite du travail et l'activité individuelle, il peut se construire une histoire du collectif professionnel, qui réalise à son niveau un travail d'organisation, qui constitue et stabilise plus ou moins précisément des manières de faire et des manières de parler dans un milieu donné.

3. L'activité des CPE : quelques éléments méthodologiques

Lorsqu'on cherche à produire des analyses des situations de travail, on se heurte à une double difficulté : d'une part l'activité échappe en très grande part à un observateur extérieur et, d'autre part le travailleur lui-même n'a pas toute son activité à disposition sur le plan de la conscience. Le développement de l'expérience rend non conscientes les ressources qu'on maîtrise le mieux. Ainsi Leontiev note, dans un exemple classique (1984) que l'apprenti conducteur s'applique à être conscient de son activité lorsqu'il se familiarise avec le fonctionnement de l'embrayage ; mais cette opération élémentaire devra rapidement céder sa place au niveau de la conscience à d'autres opérations plus sophistiquées. En s'accroissant, l'expérience échappe donc du même coup au registre du langage spontané. Les analyses du travail conduites en clinique de l'activité (Clot, 1999 ; Roger, 2006) s'emploient à étudier ce problème. Ces travaux ne cherchent pas à fixer l'activité dans des normes figées et des protocoles standards. Si on considère que le travail n'est pas seulement une répétition des procédures, on peut sans doute envisager l'analyse du travail autrement : analyser le travail, c'est aussi contribuer à le transformer. C'est prendre un point de vue nouveau, sur son expérience propre. En ce sens, l'analyse du travail est « inséparable de la transformation de ce dernier, en ce qu'elle fait exister autrement dans son propre système de référence ce qui existait déjà avant elle, dans le système de référence des acteurs » (Clot & Faïta, 1999). La position externe du chercheur, qui est d'abord un obstacle, peut devenir une ressource pour les professionnels, si, par cette entremise, ils peuvent mieux comprendre leur activité. Comprendre, écrivait Bakhtine, « c'est penser ... dans un contexte nouveau » (1984). Dans ce sens, analyser l'activité ce n'est pas faire en sorte qu'elle reste fixée à son contexte, à l'étroit dans les implicites de l'expérience. C'est, au contraire la provoquer à trouver d'autres voies de réalisation. Des réalisations nouvelles sur le plan de l'action, mais aussi des « réalisations psychologiques », au sens d'un développement de la conscience de ce qui est fait par les professionnels en permettent de voir leur travail avec d'autres yeux. Une des CPE amenée à présenter le travail engagé avec les chercheurs du CNAM précise ce point de vue théorique : « Ce travail est centré sur l'activité, il s'agit de dire comment l'activité concrète est effectuée plutôt que pourquoi. Il suscite dans le collectif de professionnels des réactions et les controverses professionnelles qui en découlent mettent à jour de nouvelles possibilités de développement de l'activité professionnelle. C'est une méthode d'analyse éminemment émancipatrice car elle invite à se réapproprier son activité et à la redéployer. Elle ouvre des pistes nouvelles et permet de rompre la solitude et l'isolement professionnel. [...] Réfléchir à l'implicite qui est contenu dans nos gestes professionnels permet de rompre avec cette vision dichotomique du métier où l'on nous assignerait une place qui nous échapperait ou nous contraindrait de l'extérieur. [...] Ce n'est pas le prescrit ou ce qu'on

nous assigne qui intéresse la clinique de l'activité, c'est ce qu'on fait, ce qu'on ne fait pas et surtout ce que l'on pourrait faire » (Supplément au n°659 de l'US du 12 novembre 2007).

3.1 Présentation des méthodes : L'approche de l'activité en clinique de l'activité

On le voit bien dans la présentation faite par la CPE, plus qu'une méthode, il s'agit d'une méthodologie de co-analyse qui associe les protagonistes d'une situation de travail à son analyse, afin de les seconder dans leurs efforts et d'élargir leur pouvoir d'action.

3.1.1 L'instruction au sosie

Cette méthode a été utilisée pour la première fois dans la construction automobile dans les années soixante-dix par un psychologue italien, Ivan Oddone, aux Usines Fiat en Italie. Partant de l'idée que « l'expérience ouvrière n'est pas autre chose que l'apprentissage, sur le mode individuel et de groupe, des solutions capables de résoudre les problèmes concrets que le travail leur pose chaque jour à l'intérieur de l'usine » (Oddone et al., 1981, p.17), il prédispose un dispositif d'analyse où chaque participant donne des consignes à un soi-disant "sosie" de ses propres manières de travailler. La description doit toucher quatre domaines essentiels de l'activité : le rapport à la tâche, aux collègues, à la hiérarchie et aux formations syndicales. Clot, qui a fait connaître la méthode en France et l'a reprise, rappelle que le souci d'Oddone « n'est pas de remplacer les médecins et les psychologues traditionnels par d'autres qui agiraient au nom d'une autre psychologie ou d'une autre médecine du travail mais de faire autrement de la psychologie du travail en consacrant tous les efforts à la poursuite d'un seul objectif : étendre le pouvoir d'action des collectifs de travailleurs dans le milieu de travail réel et sur eux-mêmes » (Clot, 2001, p.8-9).

Pendant les journées de formation, les délégués ouvriers sont amenés à transmettre devant un groupe de pairs les modalités qui sous-tendent leurs actions à un interlocuteur qui dit vouloir les remplacer. Entre leurs premières descriptions et les discussions qui s'ensuivent dans le groupe, l'expérience ouvrière émerge des plis des habitudes et des opérations automatisées pour se montrer sous la forme des actions réfléchies qu'elle condense (Scheller, 2003). Pour illustrer cette méthode et ses attendus, écoutons Luigi qui travaille aux

presses : « Pour ce qui est de la tâche proprement dite, un truc m'a été appris par les camarades, c'est de passer la première demi-heure environ à rechercher la meilleure position pour poser les plaques sur la matrice. C'est la seule manière d'éviter de les accrocher et aussi de s'énervier dans le travail. Il arrive à tout le monde de poser un disque sur le plateau d'un électrophone ou d'introduire une clé dans une serrure et personne ne se rend compte de la difficulté de ces opérations. Et mettre une plaque sur le poinçon d'une pièce est au moins aussi difficile. Parce que les fabricants d'électrophone pensent, eux, nous faciliter la vie en arrondissant, par exemple, l'extrémité du petit axe central. Alors qu'au travail, si le patron, en observant les gestes des ouvriers et l'harmonie de leurs mouvements, vole bien un certain nombre de leurs astuces, il lui est impossible de tout récupérer. D'autant que les positions que nous, comme ouvriers, arrivons à imposer à notre bras, sont innombrables. (...) Une fois que mon sosie sait comment placer sa main pour introduire la plaque sur le poinçon, il arrive à travailler assez rapidement pendant une petite heure. Ce qui l'énerve surtout, c'est de rater parfois la mise en place. Il vaut mieux, alors, qu'il retrouve son calme. (...) Moi, quand je travaille, j'utilise le pied gauche pour appuyer sur la pédale. Comment fonctionne le mécanisme ? Tout mon poids porte sur le pied droit, j'ai le bras droit sur le poinçon et ma main pose la plaque. Quand je reviens en position normale, mon pied gauche appuie alors sur la pédale. La grille de protection se referme et le coulisseau descend. Ce qui se passe c'est que je synchronise les différents mouvements. Les autres, en général, appuient sur la pédale avec le pied droit. Mais cette façon de travailler exige une tension plus grande, car on doit attendre d'avoir retiré sa main avant d'appuyer, sinon on risque d'avoir le bras coincé entre les deux parties de la grille de protection. Ma méthode réduit tout le mouvement à une simple opération mécanique. Quand la grille est en train de se refermer, ma main, elle, est en train de se retirer. Comme ça on réduit le temps de travail d'une manière formidable. Et cette méthode, on ne peut pas me la voler, parce que lorsque le chronométrateur est là, je travaille comme tout le monde » (extraits de l'instruction au sosie de Luigi C., p.64-65, in Oddone et al., 1981).

Cette approche qui insiste sur le détail de l'action, a été reprise sous des formes différentes dans diverses interventions en milieu du travail et en formation. L'exercice implique un travail d'un groupe de pairs, sans lien hiérarchique, réalisé au cours de séances programmées au cours de laquelle chaque travailleur qui s'est porté volontaire pour ce travail reçoit la consigne suivante : « suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? L'entretien réalisé à partir de cette consigne porte sur une situation précise et délimitée, il est conduit sur le mode du « comment », et non pas du « pourquoi ? ». Il est enregistré et retranscrit. Cette méthode permet au sujet et, du même coup avec

lui aux autres participants qui connaissent des situations de travail voisines, d'explorer plusieurs dimensions de l'activité de travail. Elle ouvre la possibilité d'engager un dialogue collectif qui doit favoriser le développement de l'interprétation de la situation étudiée, des difficultés, des ressources de l'activité. En ce sens, ce n'est pas seulement l'entretien initial qui compte et l'échange qui s'en suit, mais la possibilité de disposer des traces enregistrées puis écrites. Ce sont autant de possibilités de prendre des distances avec les premières interprétations, de les intégrer dans un faisceau d'histoires professionnelles, individuelles et dans les réalités toujours contrastées et parfois contradictoires de l'organisation du travail. En multipliant les angles possibles pour établir ce contact, on favorise le développement de l'expérience vécue et sa transformation en ressource pour vivre d'autres expériences. Dans le travail d'élaboration, l'activité est considérée au carrefour des diverses possibilités d'agir conscientes ou parfois insoupçonnées. Ces options d'action, ces scénarii, comme autant de manières d'agir, de penser et de parler, deviennent discutables entre pairs et avec le chercheur. L'élaboration qui part de la dimension personnelle de l'activité peut alors prendre le chemin de l'échange interpersonnel dans le groupe et solliciter le métier lui-même.

3.1.2 Production d'écrits et travail d'élaboration : mettre le métier en mouvement

La phase de retour et des échanges dans le collectif est importante lors des séances qui suivent l'instruction, elle revient rituellement à chaque séance, pour que tous ceux qui ont été instructeurs aient l'occasion de verbaliser le chemin parcouru depuis la séquence enregistrée. Ont-ils écouté la cassette ? Ont-ils commencé à transcrire une partie ? Qu'ont-ils à en dire ? Ce retour aux traces de l'action suscite souvent d'autres étonnements et permet ainsi de retrouver ce qui a été fait mais aussi d'autres possibles de l'action qui vont réapparaître et être discutés. Comme l'indique Scheller (2001), la circulation entre langage oral (instruction), le langage écrit (transcription) et le langage intérieur (écoutes successives et écriture des commentaires) offre un schéma explicatif à la définition du processus d'élaboration. Ce travail est avant tout un travail de création, résultat de l'activité d'élaboration singulière du sujet, mais aussi simultanément le résultat d'une élaboration collective dans la mesure où cette activité du sujet est toujours une réplique adressée à d'autres et travaillée par d'autres dont l'activité porte sur le même métier. Pour comprendre le rôle des autres dans la reconquête du réel de l'activité par l'instructeur dans l'entretien d'instruction au sosie, il est nécessaire de bien dissocier le travail du collectif du travail collectif. Dans ce cadre, l'instruction peut être considérée comme triplement adressée : à soi, au sosie mais aussi aux autres membres dont le

questionnement n'est pas direct comme celui du sosie/chercheur mais différé en fin d'instruction. L'instruction au sosie et le questionnement du groupe constitué en collectif constituent les matériaux de base du travail d'élaboration. L'existence de ce collectif est une condition de la multiplication des adressages de l'activité dialogique de l'instructeur : soi, le sosie, les CPE du collectif représentant les collègues absents mais convoqués dans et par le questionnement et qui peuvent alors être considérés comme un sur-destinataire potentiel identifiable au métier.

Parler de ce qu'on fait quand on travaille, évoquer les détails de l'action réalisée n'est pas facile. Dès lors, il s'agit de prendre acte des obstacles que rencontrent les sujets dans l'énonciation de leur activité professionnelle. « Cependant, plutôt que de participer au concert des voix déplorant les déficits multiples, nous proposons d'attribuer un statut différent au difficile à dire, en le transformant en ressource pour développer les angles de vue des sujets sur leur métier. » (Bournel-Bosson, 2006). L'activité d'écriture représente « un maillon de la chaîne des actes de paroles » en prolongeant les énonciations antérieures et en devenant constitutive de la création de sens. Dans ce travail d'écriture, les possibles de l'activité (ce que l'on ne fait pas, ce que l'on voudrait faire, ou ne plus faire...) continuent d'agir. Et « l'inventaire des contre activités à l'œuvre dans l'activité peut servir à élaborer des versions différentes à la situation présente, ou (...) à donner de celles ci plusieurs descriptions se détachant les unes des autres » (Clot, 1997, p. 58).

3.1.3 L'autoconfrontation

Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation est proche de celui de l'instruction au sosie. Cette méthode a fait l'objet de nombreuses publications, nous nous contenterons donc d'en rappeler rapidement les phases qui le structurent (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001 ; Clot, Prot & Werthe, 2001). La méthodologie mobilisée vise à organiser un redoublement de l'expérience à l'aide d'une méthode indirecte où l'étude de l'interaction verbale devient un moyen d'analyse.

Trois phases constituent schématiquement la méthode : un long travail d'observation des situations et des milieux professionnels à la suite duquel le collectif de travail, constitué par les professionnels et les chercheurs, choisit les séquences d'activité qui seront filmées. Chacun des travailleurs volontaires est alors filmé dans des situations aussi proches que possible les unes des autres afin d'ouvrir la comparaison entre pairs sur les façons de faire. La deuxième phase est celle des enregistrements vidéo de l'activité. Après l'enregistrement des séquences d'activité, chacun est confronté à ses propres images, d'abord seul avec le chercheur (auto-confrontation simple). Puis dans un deuxième temps, les

deux travailleurs avec le chercheur vont successivement commenter l'activité de l'autre (auto-confrontations croisées). Ces deux phases sont filmées. C'est le moment où l'activité de ceux qui travaillent devient véritablement un objet de travail et peut acquérir le statut d'instrument psychologique pour repenser leur expérience (Clot & Yvon, 2003). Dans un dernier temps, un échange est organisé entre le milieu de recherche et le milieu de travail. Cette dernière phase permet d'ouvrir la confrontation autour de l'analyse de l'activité à d'autres partenaires : le collectif professionnel de départ, le collectif professionnel élargi, le collectif des commanditaires de l'étude ou de la recherche. C'est donc, ce que les gens font (activité filmée) ce qu'ils disent de ce qu'ils font (autoconfrontations simples et croisées) puis ce qu'ils font de ce qu'ils disent (retour dans le collectif, exploitations des réflexions, débats, controverses....) qui structurent la démarche. Plus qu'une méthode, il s'agit d'installer une méthodologie de co-analyse qui associe les protagonistes d'une situation de travail à son analyse, afin de les seconder dans leurs efforts pour comprendre leur manière de faire et élargir leur pouvoir d'action en retrouvant les autres possibles de l'action.

A titre d'exemple pour illustrer la démarche mise en œuvre nous présentons un court morceau du dialogue en autoconfrontation croisée entre deux CPE : Cécile et Céline. La première commente l'activité de la seconde. L'activité de Céline défile sur l'écran de télévision placé devant les deux CPE, les chercheurs sont placés de chaque côté. La télé-commande est placée sur la table à portée de main des professionnelles et des chercheurs. Le film de l'activité peut être arrêté à tous moments. Céline est assise à son bureau et s'entretient au téléphone avec une mère d'un élève qui a accepté des objets dérobés dans la trousse d'une autre élève de la classe. La mère tente de minimiser le comportement de son fils. Céline rappelle la loi et son application. La conversation dure depuis environ une dizaine de minutes, un élève, convoqué pour un vol commis au détriment d'une enseignante par un autre élève de la classe qui va passer en conseil de discipline le jour même, est assis devant le bureau. Cécile arrête le défilement et s'adresse à sa collègue en désignant l'élève.

Cécile : Il est toujours là

Céline : Ben oui

Chercheur : Qu'est-ce que vous en dites, qu'est-ce que vous en pensez ?

Cécile : Qu'est-ce que j'en pense, c'est effectivement souvent comme cela.

Chercheur : Quinze minutes plus tard, vingt minutes plus tard !

Cécile : Effectivement, c'est souvent comme cela que ça se passe, est-ce que c'est bien après, est-ce que ce n'est pas bien ? Ce dont on parle au téléphone, ça ne regarde pas l'élève, mais d'un autre côté, quand on sait pourquoi il est dans le bureau, ça peut être pas mal qu'il entende. Malheureusement qu'il entende qu'un adulte n'est pas d'accord avec ça, ce n'est pas forcément un très bon exemple. Mais au moins qu'il réentende

qu'on a le même discours avec toutes les personnes, c'est pas parce que c'est un enfant, c'est un enfant de 5^{ème}, on va lui dire la loi c'est ça. C'est qu'il entende que des adultes peuvent ne pas comprendre ça.

Chercheur : Des adultes parents ?

Cécile : Des adultes parents puissent ne pas comprendre ça, à côté de ça, vu ce qu'il a fait, je pense que ça lui donne justement son petit examen de conscience, peut-être qu'il y a des mots qui servent dans ce qui se passe là.

Chercheur : Céline, vous l'avez oublié, ou vous avez trouvé bien qu'il reste ?

Céline : Peut-être que dans la conversation au bout d'un moment je n'ai pas vu le temps qui passait et que je l'ai oublié... Vous m'aviez posé la question la dernière fois. Une des raisons qui font, là en l'occurrence, je n'ai pas pris la précaution de le faire sortir et de fermer la porte, c'est que porte fermée ou non, il aurait quand même entendu la conversation. Donc je pense qu'au bout d'un moment, je pensais en la prenant au téléphone que ça allait durer deux minutes, voilà, ça a duré.

Chercheur : Vous auriez pu vous arrêter en disant, par exemple, j'ai un élève dans mon bureau.

Céline : Oui, j'aurais pu, je le fais de temps en temps.

Chercheur : Mais là, vous ne l'avez pas fait.

Céline : Je l'ai oublié (rires)...Voilà. Je ne suis pas sûre que c'était parce que je voulais qu'il entende, ça a peut-être eu du coup des effets pas voulus, mais au bout d'un certain temps, j'ai été prise dans la conversation avec l'adulte et je l'ai un peu oublié.

L'échange commence par une interrogation de Cécile adressée à sa collègue. Céline répond « oui » comme si la présence de l'élève relevait d'une évidence sans autre commentaire. Le chercheur ne se contente pas de cette évidence. Cependant, son questionnement n'est pas direct, il passe par une question adressée à sa collègue qui s'est étonnée de la présence de l'élève « Qu'est-ce que vous en pensez ? ». Celle-ci donne une réponse assez générale « c'est souvent comme ça » qui tend à montrer qu'il n'y a rien d'exceptionnel dans cette situation. Une sorte de connivence professionnelle commence à s'installer que le chercheur va tenter de contrarier pour amener les professionnelles à aller plus loin dans l'analyse de ce qui a été fait en s'étonnant de la durée de la présence. Le questionnement conduit Cécile à s'interroger « est-ce que c'est bien et est-ce que ce n'est pas bien ? ». Une alternative à ce qui a été fait commence à se dessiner et le chercheur pousse Céline dans ses retranchements en la questionnant directement : « vous l'avez oublié, ou vous avez trouvé bien qu'il reste ? ». Le chercheur n'est pas de la partie, il veut comprendre, il se montre insistant ce qui conduit Céline à redécouvrir un autre possible qu'elle mobilise parfois dans la même situation « parfois je le fais (parfois je fais sortir l'élève) ». Dans le collectif, cette question (interrompre l'entretien et laisser ou non un élève entendre une conversation téléphonique

impromptue qui ne le regarde pas) est alors débattue à partir des traces de l'activité de Céline et ce qu'en disent les deux professionnelles. Certains plaident l'universalité du rappel de la loi et le profit que l'élève pourra en faire même si le propos ne s'adresse pas directement à lui et ainsi sortir de sa situation personnelle et du reproche souvent entendu «c'est à moi que vous en voulez ! ». D'autres rappellent la règle absolue de confidentialité : l'élève ne doit pas entendre et ne pas connaître ce qui se dit à propos d'un autre élève et d'une autre famille. A partir de cette controverse, les différentes manières de faire vont pouvoir être rediscutées dans le collectif en regard des règles et manières de faire propre au métier.

Au contact des traces de l'activité de Céline, les deux professionnelles se retrouvent confrontées à un dilemme vécu en situation par l'une d'entre elles : soit faire sortir l'élève, soit le garder dans le bureau lors d'une conversation téléphonique. Dans le dialogue installé entre Cécile et Céline avec les chercheurs, un dilemme vécu dans l'action par nature binaire (oui/non : faire ou non sortir l'élève), devient un opérateur efficace dans le dialogue en se transformant en un conflit dialogique, tourné vers soi, l'autre professionnel mais aussi plus généralement le métier. Dans cet échange dialogique, Cécile et Céline sont délestées des préoccupations de ce qu'elles ont du ou pu faire en situation. Le conflit dialogique développé dans l'autoconfrontation croisée est ainsi utilisé comme une ressource pour multiplier les questionnements sur le dilemme vécu par l'une des CPE de façon à offrir un développement à l'activité personnelle en l'ouvrant vers d'autres possibles. On le voit bien ici, il ne s'agit pas de réaliser une expertise du travail de CPE ou un inventaire des difficultés et dysfonctionnements auxquels les deux professionnelles seraient confrontées mais à créer la possibilité de débats de métier qui leur offrent une manière nouvelle de prendre la mesure de leur expérience pour penser ce qu'ils ont à faire.

3.2 Les modalités de l'intervention et la mise en place du collectif de travail

L'étude a été présentée à l'occasion de réunions professionnelles dans les trois académies d'Ile-de-France par le commanditaire. Après cette première information, douze CPE intéressés ont participé à une réunion de présentation au CNAM de deux heures conduite par les deux chercheurs responsables de l'étude. L'information a porté sur la commande, les termes de la convention d'étude, la durée, la périodicité des rencontres, les engagements de chacun - CPE et chercheurs. Dans un deuxième temps, enfin, une présentation succincte

des méthodes utilisées de co-analyse a été faite ; méthodes de détournement ou indirecte pour susciter l'étonnement à propos de sa propre activité : autoconfrontation croisée vidéo et instruction au sosie. Lors d'une séance suivante un travail conduit avec des conducteurs de train à partir des méthodes d'autoconfrontation a été présenté et discuté. Cette présentation a suscité une recherche de similitudes avec l'activité de CPE en particulier sur la précision des gestes effectués en situation. Pour finir, une première discussion a été initiée concernant l'articulation des approches et l'intérêt de chacune d'elles. A l'issue de cette réunion sept CPE, trois femmes et quatre hommes, se sont engagés. Prioritairement de l'académie de Versailles pour six d'entre eux, et un de Créteil. Deux travaillent en lycée, l'un dans un lycée polyvalent d'enseignement général, technologique et professionnel, l'autre en lycée professionnel et cinq en collège. Une CPE quittera le collectif six mois la fin de l'étude⁵.

A partir de la distinction classique de l'ergonomie définissant la prescription et l'activité (Leplat, 1997) nous avons travaillé sur le prescrit du métier de CPE. Quels sont les écrits qui définissent ce prescrit, c'est-à-dire les obligations de travail des CPE ? Comment les missions, les prescriptions sont-elles définies, quels sont les textes officiels ? Nous avons également recensé les articles, écrits, ouvrages à propos de l'histoire du métier et son exercice dans différents types d'établissement (collège, lycées, LP). La question de l'architecture des lieux (place de la vie scolaire et des surveillants, bureaux, position par rapport aux salles de permanences, à la hiérarchie, à la salle des professeurs...) a aussi été abordée. Pour les CPE, la situation très variable selon les établissements semble être un bon indice de la place donnée dans l'établissement à la vie scolaire et un bon reflet des attentes de la communauté éducative concernant cette vie scolaire. Pour finir une première approche de cette « vie scolaire » a été tentée. Qu'est ce que la vie scolaire : une équipe, un temps, un lieu, tout ce qui ne se passe pas dans l'espace classe ? Ces premiers échanges, animés voire même passionnés, ont débouché sur quelques constats qui ont conduit les chercheurs et les sept CPE à définir la manière de travailler : réalisation d'instruction au sosie avec l'ensemble des membres du groupe, puis observation de deux CPE en activité, réalisation de deux films concernant leur activité respective d'une durée de trois heures, sélection avec les professionnelles des activités jugées comme significatives pour aboutir à un document vidéo de cinquante minutes pour chaque professionnelle. A partir de ce document des autoconfrontations simples et croisées d'une durée respective d'environ une heure trente ont été réalisées⁶.

⁵ Sur l'installation du collectif, se reporter au rapport d'étape remis au commanditaire : Ouvrier-Bonnaz, R. & Werthe, C. (2006). Le métier de Conseiller Principal d'Education à l'épreuve de l'analyse de l'activité. Le collectif dans l'individuel.

⁶ Les films et les montages ont été réalisés par Laurent Cibien, réalisateur, Association Contre/Films. Un document final d'environ une heure trente (40 minutes pour chaque

3.3 Les traces de l'activité, support de l'échange dialogique entre professionnels

Dans un premier temps le film de l'activité d'une CPE est présenté au collectif. C'est une matinée habituelle de Cécile, mais qui, selon elle, présente des différences avec d'autres, qui peuvent être identifiées : manières de répondre au téléphone, prendre ou non du temps avec les surveillants, place et contenu des entretiens élèves et parents différents selon la période de l'année. Les prises de vue sont l'occasion de revenir sur les premières observations en situation faites par les chercheurs. Plusieurs points ont suscité l'étonnement de ces derniers concernant l'activité de Cécile durant ce début de matinée. Leur étonnement, exprimé lors d'une réunion de travail avec le collectif, a servi de point d'appui aux réponses de Cécile et aux réactions du groupe. Ce qui frappe les chercheurs, qui ne sont pas des experts du métier, c'est la succession des activités et leur enchaînement sur des temps courts.

3.3.1 La succession des activités

Les réactions du collectif sont rendues dans leur forme initiale au plus près de ce qui a été dit. Sont ainsi notés :

- La réactivité de Céline est jugée extraordinaire parce qu'elle est continue pendant toute la matinée. Il y a les tâches programmées mais aussi d'autres non prévues : tâches acceptées ou à certains moments rejetées de manière catégorique, sans état d'âme, sans regret, en jugeant immédiatement que ce n'est pas nécessaire d'aller plus loin ainsi du refus d'assurer un soin car « il n'y a pas d'infirmière », « je n'ai pas de bandes (pour faire le soin) ».
- Les mouvements dans la cour sont amples et visent le maximum d'efficacité : les déplacements prennent la forme d'une rosace, un trajet en toile d'araignée qui (re)couvre le maximum d'espace.
- L'importance des gestes du bras pour entraîner l'élève sans le toucher déjà évoqués lors des premières instructions au sosie⁷ est repérée plusieurs fois.

professionnel a été monté pour servir de support au rapport et faciliter son utilisation en direction d'autres professionnels).

⁷ « le bras arrive très lentement, ce qui leur laisse le temps de se pousser, hein, et puis vraiment s'ils ne se poussent pas, la main atterrit sur le sac plutôt que sur l'épaule ou par le cou, non, non. Moins de contacts, mieux ça vaut, mais en même temps.... » (instruction au sosie de Jean-Michel)

- Les différences observées au cours des entretiens, certains élèves restent debout alors qu'à d'autres, il est demandé de s'asseoir. Pour Cécile, « C'est la nature de ce que j'ai à leur dire qui guide mon attitude : aux élèves exclus, rarement je leur demande de s'asseoir, le rapport d'autorité, le rappel à la loi est plus facile s'ils sont debout. Il y a un aspect solennel, ferme, également quand ils sont plusieurs. Parfois, s'il y a un seul exclu, je le fais asseoir. Ils savent que s'ils sont debout, je leur demande de s'expliquer, il y a un cadrage. Il y a une part de jeu ». Un autre CPE évoque une manière de faire : faire attendre deux minutes un élève qui arrive très énervé, avec une musique de fond sur l'ordinateur ». En entretien, les positions du corps sont différentes selon les moments ce qui conduit un CPE à dire « c'est théâtral, notre métier. »

- Les caractéristiques des lieux : le bureau n'est pas vraiment un « lieu à soi », c'est un lieu entre deux autres lieux. Les surveillants y passent et les médiatrices accèdent à leur bureau en le traversant.

- La gestion de l'entrée en permanence, assurée ou non, dépend des circonstances : « quand il y a beaucoup d'élèves en permanence, j'aide les surveillants, ensuite ça dépend si le surveillant prend le cahier ou bien si c'est moi. Ce jour là, je savais que ce serait deux heures où il y aurait beaucoup d'élèves en permanence. Il faut prendre des décisions très vite, par exemple ouvrir deux salles de permanence, ou bien envoyer une partie des élèves au CDI ».

- La convocation de question qui dépassent la vie scolaire ainsi des questions d'orientation abordées dans les entretiens avec les élèves qui deviennent un instrument pour faire autre chose comme inciter à revenir à l'école, passer le brevet, se (re)mobiliser sur les apprentissages.

- L'importance des outils utilisés qui organisent l'activité, par exemple, « un cahier sur lequel je note ce que j'ai à faire, il est sur le bureau, c'est un peu un aide-mémoire. Quand je dis à un élève « je te vois demain », je le note sur le cahier et l'élève voit que je le note. ».

- La variabilité des réponses faites en cours d'entretien ainsi d'une réponse très ferme adressée à une élève exclue qui conteste les dires du professeur : « purée ou putain, pour moi c'est la même chose, ce qui est inadmissible c'est ton mouvement d'humeur ».

- La succession d'activités semblent s'emboîter les unes dans les autres d'où l'image de jonglage proposée, de manière métaphorique, par un des CPE : une

situation est laissée en suspend, on la retrouve plus tard, d'autres ont été traitées entre temps.

3.3.2 Mettre du lien entre les activités : une préoccupation constante du métier

Lors d'une séance suivante, le collectif revient sur les observations concernant la succession des activités, leur mise en sommeil et leur reprise, évoquées à l'issue du visionnage de l'activité filmée de Cécile.

- **Patrick** : je voulais revenir sur la question qui était posée sur comment on fait pour mettre du lien. Effectivement, souvent j'en ai discuté avec des collègues... c'est l'idée de mettre de l'huile dans les rouages ; on est déjà partis pour mettre de l'huile dans les rouages ... donc on va ... les différents domaines, l'individuel, au niveau de la classe au niveau de tout un tas de choses ce qui fait que ce lien là il s'explique on l'a dit par cette notion de : on est dans une organisation, dans une institution ... tout à l'heure c'était l'explicitation du rapport avec les parents ... c'est comment organiser une institution... c'est toutes ces notions qu'il faut effectivement prendre en compte. je dirais, un individu qui va en rencontrer un autre, qui va mettre de l'huile, parce que là effectivement soit il y a un malentendu, un quiproquo, une absence de rencontre ... je pense que c'est ce lien là qu'on essaie de mettre dans ces différents domaines ... on va parler d'intervention mais toujours avec cette idée là, cette notion là : « humaniser une institution ».
- **Cécile** : c'est un lien qui est aussi de nature différente parce que on traite avec l'individuel, avec un groupe, avec une équipe pédagogique, avec une équipe de direction et c'est un lien qui va être différent, qui va être aussi sur une longueur différente. C'est vrai qu'on se saisit très vite des choses mais je pense que par nature on est obligé de s'en dessaisir très vite aussi parce que sinon, si on reste saisi de toutes les choses qui nous arrivent, c'est pas possible, et du coup ... moi ce lien, il y a effectivement un temps et puis un lieu. ... On a un interlocuteur et ce lien il est vraiment très divers, il peut durer longtemps, il peut durer... une seconde et c'est pas parce qu'il a duré une seconde que justement on n'aura pas mis d'huile dans les rouages... c'est pas parce que ça va être ... une seconde on va dire à un groupe d'élèves une phrase que ce sera moins efficace ou efficient que l'entretien qu'on aura eu pendant une heure ... voilà ... c'est vrai qu'on est saisi de plein de choses mais on est aussi humainement obligé de se dessaisir de plein de choses aussi parce que sinon on n'y arrive pas.

- **X** : et toujours évaluer jusqu'où on va saisir la chose et quand on peut la lâcher ... et qui s'en occupe et qui fait quoi.
- **Céline** : voilà...mais ce n'est pas parce qu'on va la lâcher qu'on ne va pas la reprendre un quart d'heure après ou trois jours après ou un mois après et c'est vrai que c'est un peu des petites ficelles qu'on tire, qu'on lâche, qu'on récupère ...
- **Chercheur** : c'est des petites toiles d'araignée ...
- **Jean-Michel** : dans l'instruction au sosie, vous me demandiez pour tous les gens que je croisais le matin en passant, en prenant le café ce que je leur disais, et je restais dans un truc extrêmement neutre : bonjour, ...la communication... le niveau zéro de la communication, je suis vivant, t'es vivant on est content de se voir, et ça c'est le matin, on est en train de se mettre en place. Bon. Mais après, dans le reste de la journée, je sais que ce qui me vient en tête quand je croise quelqu'un, ce n'est pas : est-ce que j'ai quelque chose à lui dire ? C'est : qu'est-ce que j'ai à lui dire ? Parce que de toute façon vue la quantité de choses que nous croisons, chaque personne que je vais croiser, il y a forcément quelque chose dont il faudrait que je lui parle. La question étant est-ce que je parle de ça, ça, ça et ce n'est pas : est-ce que j'ai quelque chose à lui dire, c'est : je croise telle personne, qu'est-ce que j'ai à dire à cette personne là, la suivante, qu'est-ce que j'ai à lui dire, et ça rend exactement ça.

« Mettre de l'huile dans les rouages », « se saisir très vite des choses (...) s'en dessaisir très vite aussi parce que sinon, si on reste saisi de toutes les choses qui nous arrivent, c'est pas possible », « évaluer jusqu'où on va saisir la chose et quand on peut la lâcher », « des petites ficelles qu'on tire, qu'on lâche, qu'on récupère ... », « de toute façon vue la quantité de choses que nous croisons, chaque personne que je vais croiser, il y a forcément quelque chose dont il faudrait que je lui parle ». En situation, chaque professionnel est confronté à de nombreux choix. Comment dans la réalité de l'exercice du métier ainsi appréhendée, les CPE s'y prennent-ils pour mener à bien les missions qui leur sont assignées ? A partir de cette première approche, les professionnels ont isolé quelques situations de référence susceptibles de soutenir la compréhension de leur activité.

Deuxième partie : Co-analyse de l'activité du métier de CPE et situations de référence

Dans la deuxième partie de ce rapport nous partirons des situations de référence significatives du métier identifiées par les CPE pour les discuter à

partir des instructions au sosie et des autoconfrontations. Plusieurs activités qui sont considérées par les CPE eux-mêmes comme des activités de référence de leur métier ont pu être identifiées : l'arrivée dans l'établissement, la gestion des absences, l'utilisation du carnet de correspondance, l'exclusion de cours, l'entretien avec des élèves ou des parents, la participation aux instances officielles. Ces activités de référence n'épuisent pas l'ensemble de ce que font les CPE dans l'exercice de leur métier mais elles ont été retenues parce qu'elles ont été l'objet de nombreux échanges dans le collectif et ont montré, pour plusieurs d'entre elles, qu'elles étaient l'enjeu de nombreux dilemmes et conflits d'activité susceptibles d'être présentés et discutés sur le plan pratique et théorique. Il s'agit dans et par les méthodes utilisées de replacer le conflit au cœur de l'activité comme source de développement. Ce conflit se trouve toujours au sein même de l'objet que l'activité poursuit. Comme l'a bien montré l'ergonomie de tradition française, la notion de conflit renvoie aux exigences contradictoires de la tâche qui s'impose à celui qui travaille. Prenons un exemple qui parle à tout le monde. Dans le contrôle aérien, l'activité des contrôleurs aériens est souvent confrontée à un conflit de critères entre exigence de sécurité garantissant la sécurité des vols et exigence de régularité pour que les avions décollent et atterrissent à l'horaire prévu. Ces conflits qui sont résolus par chacun d'une façon propre sont récurrents. Ils s'inscrivent dans l'histoire même du métier et peuvent être vécus comme des contradictions propres à celui-ci. Prenons un autre exemple : la gestion des exclusions de cours pour les CPE. Faut-il accepter un élève exclu de cours sans que le professeur lui ait donné un travail à faire alors que cela est prévu ou le renvoyer en classe et risquer ainsi de mettre le professeur en difficulté. Plus communément ces conflits peuvent être identifiés et nommés comme étant des dilemmes. Si on reprend notre exemple de l'élève exclu, faut-il remplir une tâche qui n'est pas exigible du CPE au regard des textes définissant ses missions ou refuser au risque de mettre le professeur en difficulté et mettre à mal l'équilibre construit entre les membres de la communauté éducative dans l'établissement scolaire ? Comme on le verra, le CPE ne peut s'en sortir en disant simplement qu'il faut choisir entre les deux. C'est dans les échanges entre professionnels en appui sur l'histoire du métier et l'analyse des contradictions qui le traversent que ces dilemmes pourront trouver un débouché.

Ce rapport n'adopte donc pas la forme classique des rapports de recherche. Il a été pensé comme un outil à la disposition des professionnels pour continuer, entre eux et avec d'autres professionnels, à débattre de leur métier. C'est pourquoi nous avons donné une place importante aux textes des professionnels eux-mêmes considérant qu'ils étaient les meilleurs experts de leur métier. Les apports théoriques que nous nous sommes efforcés de faire correspondre à chacune de leurs analyses sont conçus comme des ressources susceptibles de les

aider à poursuivre leur travail en partageant avec d'autres collègues la même approche méthodologique. En complément des questions théoriques soulevées dans la première partie, seront ainsi abordés en lien avec les activités de références analysées des questions théoriques : la question de l'activité et de ses possibles, la notion de conflit, la notion d'instrument et de genèse instrumentale, le genre professionnel comme ressource.

1. L'arrivée dans l'établissement le matin et la mise au travail

Dans le collectif, l'arrivée au collège et « la mise en route » a d'emblée suscité de nombreuses discussions. Cet intérêt, probablement provoqué par la première instruction conduite par Jean-Michel, qui portait sur ce moment important de la journée, n'a jamais été remis en cause dans le collectif, bien au contraire, comme en témoignent les extraits présentés et discutés. Un premier constat s'impose, le travail des CPE, commence bien avant l'arrivée des élèves dans l'établissement.

L'extrait d'instruction de Jean-Michel reproduit ci-dessous porte sur l'arrivée dans l'établissement tôt le matin. Jean-Michel, dans la position d'instructeur indique au chercheur/sosie comment il doit s'y prendre dans la situation où il doit le remplacer au moment de l'entrée dans l'établissement. L'interaction reproduite porte sur le moment précis où il a salué la concierge qui lui a fait part des appels qu'elle a pu recevoir signalant l'absence de professeurs ou d'élèves et le moment où il ouvre la porte de son bureau. Une seule interaction et déjà beaucoup d'actions.

Jean-Michel : L'esprit est encore assez vide à cette heure là, donc dire bonjour à la concierge, échanger deux ou trois mots, vérifier que sur le tableau d'absences des professeurs placé près de son bureau, il n'y a pas d'absence indiquée de la veille ou de l'avant-veille qu'on peut enlever parce qu'elles ne servent à rien

Chercheur : ça veut dire que je vais regarder avant d'aller à mon bureau ?

Jean-Michel : oui (...).

« L'esprit est encore assez vide » mais plusieurs actions dans un temps court vont être réalisées : vérifier que la concierge est bien là, lui dire bonjour, récupérer les premières informations concernant d'éventuelles absences qu'il faudra mémoriser, vérifier le tableau d'affichage, enlever les informations qui n'ont plus à y figurer, ouvrir le bureau, saluer les enseignants croisés.

Jean-Michel sollicité à chaud pour réagir à l'issue de l'entretien dit sa surprise d'avoir abordé seulement un quart d'heure du début de journée « alors que les

choses vont très vite d'habitude, c'est la routine ». Il commente cette dernière remarque « routine, mais pas irréfléchie ». Il précise : « c'est une séquence facile à donner, elle a l'avantage de la simplicité, mais ce n'est pas la plus riche à mon sens ». Nous verrons plus tard, combien cette affirmation sera démentie par l'analyse que Jean-Michel portera sur son activité et les commentaires de ses collègues.

Ces collègues invités après la première réaction de Jean-Michel à réagir disent : *« on a l'impression d'y être, on reconnaît plein de choses du métier... je ne fais pas du tout pareil mais on reconnaît le métier »*. La reconnaissance du métier dans ses différences permet d'envisager les différentes façons de le faire. Une discussion s'engage alors sur des détails que l'instruction au sosie a donné à voir : le stylo pour contresigner le billet d'absence, le billet posé sur la porte, le geste d'accompagnement dans le dos des élèves L'arrivée dans l'établissement est un moyen de marquer sa place et son rôle comme le suggère Jean-Michel à propos de l'utilisation ou non de la clé : *« Dans mon instruction au sosie, le fait d'avoir les clefs mais de sonner, c'est peut-être un message aux élèves présents. Comme les profs, je sonne et on m'ouvre. En revanche, si la porte ne s'ouvre pas, il n'est pas question que je reste bloqué comme ils le seraient et donc je sors les clefs pour ouvrir, un petit peu une manière de dire «j'ai toujours le dernier mot». C'est faux mais cela fait partie de l'image (attention, toujours avoir le dernier mot, c'est différent de toujours avoir raison). Il y a aussi le souci de faire comme si tout se déroulait normalement. Si les volets de la loge sont fermés, j'ouvre avec la clef comme si je m'y attendais. C'est aussi une manière de mettre de l'huile dans la mécanique »*.

Jean-Michel, à la suite des questions de ses collègues, va retrouver un point qu'il n'a pas évoqué lors de l'instruction : si la gardienne n'est pas là, il faut alors ouvrir aux professeurs. Ce n'est plus seulement les élèves dont il faut gérer l'entrée au collège mais aussi les enseignants. Pour cela, il faut « tendre l'oreille pour se rendre compte de la présence ou non de la gardienne ». Si elle n'est pas là, il faut alors ouvrir aux professeurs. Dans cette situation, tout est important et aucun n'indice concernant le fonctionnement ne doit être négligé ce qui fait dire à Jean-Michel : « les yeux et les oreilles ne travaillent pas dans la même direction, souvent ».

1.1 « Les yeux et les oreilles ne travaillent pas dans la même direction »

Ce repérage des indices fins qu'il prend afin d'orienter son action en fonction de ce qu'il y a à faire, est une surprise pour tous. *« Je n'arrivais pas à imaginer cela, je me rends compte que n'importe quel détail est énormément porteur de*

sens » dit un CPE. Tout au long des séances, en appui sur l'écoute de l'enregistrement et de la transcription de cet enregistrement mais aussi à l'écoute des instructions au sosie de ses collègues, Jean-Michel est intervenu pour signaler, affiner, des détails retrouvés. Lors d'une séance, il revient sur son instruction pour indiquer qu'il a retrouvé des solutions dans un coin de sa tête, par exemple dans la manière de demander à un élève qui était malade la veille « ça va mieux ? » avec une petite place pour enchaîner si la réponse est « ça va pas ». Il revient sur la manière de regarder les élèves à hauteur de tête, pour voir une casquette, repérer le geste de celui qui a quelque chose à cacher. Il faut donner aux élèves « le sentiment d'être observé ». Effort constant d'observation, pas seulement pour surveiller, pour voir un élève que l'on cherche, mais aussi effort pour s'installer dans ce qui est à faire, effort tellement habituel que la sensation même d'effort s'estompe. C'est un « qui vive » constant. Un CPE parle alors de radar, un autre d'antennes déployées. Dans une autre séance, Jean-Michel évoque le travail dans la géographie de l'espace, la déambulation, la trajectoire. Il dessine alors son trajet au tableau ce qui va permettre à une autre CPE, Cécile, de préparer un croquis pour la prochaine séance, à propos de ses déambulations dans la cour.

Un an après l'instruction, Jean-Michel envoie un texte intitulé « Travail commencé, accouchement difficile » accompagné de beaucoup de réserves « je voudrais m'excuser pour la forme inaboutie de ces notes », « en m'excusant encore du temps que les éléments de réflexions mettent à accoucher ».

« Dans l'instruction au sosie, il apparaissait un flou dans le choix ou la nécessité de l'heure d'arrivée. En fait, dès lors que les horaires des surveillants débutent à 7h45 et qu'ils s'attendent à ce que je sois présent, il vaut mieux par exemplarité être là (ou alors avoir prévenu d'une arrivée plus tardive). Dans le contexte du 25 mai 2005, avec une équipe réduite et très vulnérable aux difficultés de circulation, avec un chef d'établissement de santé fragile, il était très probable que les premières minutes de l'entrée des élèves se fassent en ma seule présence. Il est intéressant de constater que si, dans la suite de l'instruction, je souligne l'absence du chef d'établissement, en revanche, je « couvre » totalement les éventuels retards des surveillants ou l'absence de la gardienne.

Est-ce le produit de ma conception du rôle de « chef d'équipe » (j'en suis responsable donc je supplée à leurs éventuelles défaillances) ?

D'autre part, le fait de sonner au lieu d'ouvrir la porte est motivé. La gardienne a pris son poste avant mon arrivée et a pour tâche d'ouvrir aux arrivants, si j'ouvre moi-même je sous-entends qu'elle n'est pas utile. C'est un équilibre permanent entre suppléer aux éventuels manques ou défaillances et conserver à chacun sa place et son rôle dans un souci de stabilité et de lisibilité. C'est aussi (déjà) un jeu de représentation qui se poursuit tout au long de l'exercice professionnel ».

1.2 « Arriver avant », une tentative pour compenser l'imprévisible des événements quotidiens.

« En fait, il est intéressant de constater que toute mon instruction au sosie est placée sous le signe de « l'avant », même une fois que les élèves sont rentrés. L'essentiel de mon travail, ensuite, en direction des élèves, de leurs familles, surtout concernant les absences, n'y apparaît que sous la forme des quelques élèves que je prends à part en entrant. On n'est pas encore dans le cœur du travail. Deux ans plus tard, avec une équipe plus nombreuse et plus ponctuelle (mais aux conditions de travail tout de même dégradées), les entretiens avec les élèves prennent plus d'importance dès l'entrée. De même, le champ d'action a pu ainsi augmenter puisque la personne qui veille à la grille ne le fait plus dans le hall, mais sur le trottoir ».

Jean-Michel reprend ce commentaire dans un texte daté du 30 septembre 2007 et le développe : « Cet «avant» est un curieux moment de calme permettant de planifier le «pendant» ou de resserrer les liens d'équipe qui permettront de l'affronter. Dans ce métier, l'échange et les relations jouent un rôle primordial. Sans tomber dans l'affectif ou le fusionnel, la qualité des relations conditionne l'efficacité de l'équipe, particulièrement pour les partenaires les moins proches paradoxalement, qui sont plus sensibles à l'impression dédagée qu'aux qualités professionnelles qu'ils ont moins l'occasion d'appréhender.

Arriver avant les élèves bien sûr (quoique cela n'ait rien d'évident) mais aussi avant le reste de l'équipe « vie scolaire », voire avant tout le monde. Il peut y avoir un curieux sentiment de pouvoir, une volonté de maîtriser les événements «à la source» en arrivant d'abord, une tentative de compenser l'imprévisible des événements quotidiens ».

« Il est intéressant de constater que si, dans la suite de l'instruction, je souligne l'absence du chef d'établissement, en revanche, je « couvre » totalement les éventuels retards des surveillants ou l'absence de la gardienne. Est-ce le produit de ma conception du rôle de « chef d'équipe » (j'en suis responsable donc je supplée à leurs éventuelles défaillances) ? D'ailleurs, on peut s'interroger légitimement sur la place de ces surveillants. Ma description de l'entrée des élèves est en fait l'entrée des élèves en l'absence des surveillants, qui m'amène à les remplacer et donc à faire leur travail tout en distillant le mien au fur et à mesure de l'action. On pourrait s'étonner de mon extrême tolérance aux retards des surveillants. C'est simplement l'attitude la plus logique et la plus efficace selon moi : leur crier dessus devant les élèves quand ils arrivent nuirait au

travail, à l'efficacité de l'équipe et à l'image que les élèves ont de nous (encore une fois, la présence de témoins influe sur l'action). On va retrouver cette nécessité de s'adapter aux actions des autres et aux impondérables qui implique d'envisager notre action au conditionnel. Les « si » jalonnent toutes les prévisions et conduisent à envisager le travail (ou plutôt sa description) comme une arborescence plus que comme un processus linéaire. C'est ce qui me pousse à essayer, tant que possible, d'anticiper ».

[...]

A la porte, j'encadre le flux des élèves pour pouvoir porter mon attention sur certains d'entre eux en particulier. [...]. Le fait de poursuivre plusieurs objectifs en même temps conduit souvent à ce que les jambes, les yeux et les oreilles ne travaillent pas dans le même sens. Il peut y avoir en même temps, ce que je surveille et ce que j'écoute ou ce que je fais et la manière dont je le donne à voir, au moins ... Lorsque la superposition d'activités ne se fait pas de manière simultanée mais par alternance, on obtient un curieux effet, que je qualifierais de « jonglage » : on se consacre à une situation, puis on l'abandonne parce qu'elle peut être abandonnée (quelqu'un d'autre l'a prise en charge, elle est provisoirement stabilisée ou nécessite une étape de maturation) pour passer à autre chose et y revenir ensuite en espérant en avoir bien anticipé l'évolution.

[...].

En présentant, dans mon instruction au sosie, une scène définie comme unité de temps et non comme unité d'action, j'y vois une caractéristique du déroulement de la journée d'un CPE : l'alternance d'activités intenses et de moments plus contrôlables. Là, l'efficacité découle aussi de la capacité à hiérarchiser les priorités et savoir reporter efficacement ce qui peut l'être. Tout ne gagne pas forcément à être traité tout de suite. Il en découle un tri, sans toute comparable à celui effectué à l'accueil des urgences. Cette importance du tri est peut-être plus forte en collège, mais je me souviens l'avoir ressenti aussi en lycée professionnel lorsque j'étais stagiaire. L'effet était alors inversé. Dans un lycée pro, dont les élèves sont libres de sortir entre les cours et qu'ils sont impatients de quitter tant ils habitent loin (parfois à 100 Km), les temps d'échanges avec eux, hors des cours sont rares et doivent être optimisés. Le reste du temps, un calme sépulcral tombe sur l'établissement. Ce que j'avais alors à trier, c'était, dans une masse d'actions à mener, celles que je pouvais avancer seul dans ces « creux » et celles qui nécessitaient de voir l'élève entre deux portes ou entre deux cours, avant qu'il disparaisse.

Au collège, c'est, sur des temps de mouvements courts et qui doivent le rester, trier dans la masse des cas personnels (donc des élèves) ceux dont la demande ou le besoin peuvent être différés vers des plages plus calmes où ils seront

disponibles (Cantine, fin des cours) et ceux qui doivent être vus sans délais sous peine de détérioration ou de contagion de la situation ».

[...]. Leurs demandes, leurs questions, leurs affirmations, leurs refus et même leurs révoltes nous sont adressés (à nous adultes, pas seulement CPE) et si nous les laissons sans réponse, quelque part nous avons failli. Avoir le dernier mot, ce n'est pas leur refuser la parole, c'est se positionner par rapport à cette parole. A l'extrême, présenter ses excuses fait aussi parti de ce que j'appelle ici avoir le dernier mot. Peut-être d'ailleurs, que ce dernier mot, n'est qu'un « avant-dernier mot » qui renvoie l'élève à la règle jusqu'à ce qu'il manifeste l'avoir intériorisée, ou qui le renvoie à sa réflexion jusqu'à maturation ».

1.3 Le début de journée, une occasion de mettre en branle cette machine à broyer du possible

L'élaboration concernant l'« avant », ce curieux moment de calme est reprise par Céline dans son instruction au sosie lorsqu'elle parle de ce moment de calme, au début de la journée, « il faut que je sois disponible. Mais pas disponible dans l'instant, disponible dans mon fonctionnement. Là physiquement dans l'instant, disponible dans mon fonctionnement. Ce besoin de calme doit pouvoir me servir à me mettre dans une disposition d'esprit où le changement est un possible constant » (...) « Au delà du côté « tranquille » d'un début de journée où j'apprécie d'être seule, ce moment est pour moi l'occasion de mettre en branle cette machine à broyer du possible, dans le but d'y construire petit à petit de la continuité, du sens, à la fois dans mes actes et dans mes représentations des élèves et de la vie du collège ».

L'arrivée au collège un moment de tranquillité

Céline est depuis 5 minutes dans le collège. Il est 7h20, les élèves arriveront environ une demi-heure plus tard. Le chercheur/sosie s'étonne de l'absence d'élèves et d'autres adultes. Il cherche à comprendre ce qui justifie l'arrivée avant tout le monde du CPE.

Chercheur : il n'y a personne ? C'est vide ... ?

Céline : il n'y a personne

Chercheur : je peux me déplacer tranquillement !

Céline : vous n'allez croiser personne à cette heure là

Chercheur : donc je suis tranquille, je pense déjà à ce que je vais faire, il est environ 7h20. Je prends mon temps. Je marche doucement ?

CR : bien, la cadence va dépendre de ce que vient de vous annoncer Fatima. Si elle vient de vous dire que tout va bien qu'il n'y a pas d'info, ça veut dire, qu'on a bien devant soit 20 minutes avant que des appels commencent à arriver. Par contre si des surveillants ou des professeurs ont téléphoné pour dire qu'ils n'étaient pas là, c'est souvent le type d'informations qu'on a, à ce moment là vous allez vous dépêcher pour aller rectifier les consignes que vous alliez donner un peu plus tard aux surveillants.

[...]

Chercheur : donc il y aura des messages ?

Céline : oui, rares sont les matins où il n'y a pas de message.

Chercheur : je les lis tout de suite ?

Céline : vous allez les prendre, après c'est le moment où vous allez vous diriger vers votre bureau.

Chercheur : il est où mon bureau par rapport à la... ?

Céline : alors il est totalement à l'opposé, c'est-à-dire que l'on va repasser devant la loge, vous allez retraverser le hall, vous allez traverser la cour, et entrer dans une des ailes des bâtiments.

Chercheur : d'accord, et là je vais rencontrer....

Céline : vous ne rencontrerez probablement toujours personne

Chercheur : il n'y a personne dans le collège, et c'est important ce moment de calme pour moi ? C'est un moment où je peux, où je prépare ma journée, je pense à des choses...

Céline : c'est important pour pouvoir entrer dans la journée en fait, calmement...

Chercheur : entrer dans la journée ?

Céline : sans agressivité

Chercheur : c'est important pour moi ?

Céline : oui

1.4 L'accueil des élèves dans le hall, « une observation un peu libre », une façon de se préparer à être disponible

Céline a quitté son bureau et se trouve avec un surveillant dans le hall du collège au moment de l'entrée des élèves à 8 heures. Céline et le surveillant sont placés chacun à une porte. Les élèves et quelques parents attendent sur le parvis devant le collège. Céline a ouvert la porte avec une clé « la petite clé rouge » qu'elle a été chercher dans la loge de la concierge.

Chercheur : Les élèves sont dehors déjà ?

Céline : il y a un petit paquet qui commence déjà à s'accumuler sur le parvis du collège, des parents aussi qui attendent avec eux. Donc là on va ouvrir, on va saluer les enfants, certains parents...

Chercheur : je vais saluer les enfants, c'est moi qui vais saluer les enfants...je vais les saluer comment ?

Céline : « bonjour vous allez bien, vous avez bien dormi, vous êtes en forme... »

Chercheur : donc il faut que je leur dise ces petits mots là s'ils ont bien dormi, s'ils sont en forme... qu'est-ce qu'ils vont me répondre ?

Céline : bonjour, oui ça va, non je suis grognon, ou ... parfois certains ne répondent pas parce qu'ils sont encore endormis. Par contre ce qui se passe au moment de l'entrée des élèves, c'est qu'ils doivent obligatoirement présenter leur carnet de correspondance.

Chercheur : donc il faut que je leur demande ça aussi ou ils vont le faire spontanément ?

Céline : ils vont le faire spontanément, vous allez rappeler à l'ordre les quelques endormis qui vont passer devant vous sans y penser, et puis ceux qui vont avoir la flemme de le faire, donc on va leur rappeler une fois, ils vont faire « ha oui pardon », et puis ils le sortiront.

Chercheur : je vais regarder, je vais me rapprocher d'eux, qu'est-ce que je vais faire précisément ? Ou je jette un coup d'œil rapide ? Comment je vais procéder précisément ?

Céline : en fait il y a l'espace de la grille, donc moi je regarde en direction de la rue, comme cela je peux accueillir les élèves, et voyant que vous êtes là, les élèves vont sortir spontanément leur carnet...

Chercheur : je suis attentif à quelque chose en particulier, est-ce qu'il y a des choses que je vais regarder, ou est-ce que j'ai un regard panoramique...

Céline : généralement le matin c'est une observation un peu libre...

Chercheur : libre c'est-à-dire ?

Céline : vous n'allez pas faire attention à quelque chose en particulier, mais vous allez vous laissez porter par l'ambiance de la matinée. Cela va vous donner des indications sur ... est-ce que les élèves arrivent avec une tension...

Chercheur : je vais me laisser porter, moi je ne sais pas trop comment je vais me laisser porter...

Céline : écoutez c'est ... comment vous expliquez ça...il y a des indices en fait...certains matins les élèves arrivent ils sont un peu chahuteurs...

Chercheur : donc là je les connais, je sais dans l'établissement qui sont les chahuteurs...

Céline : sans que ce soit forcément des élèves très ciblés, on va voir arriver des enfants qui auront déjà adopté un volume sonore qu'ils n'ont pas l'habitude d'avoir le matin...

Chercheur : un volume sonore ?

Céline : ils vont parler très fort, ils vont déjà commencer à se bousculer et à se chamailler...et ça peut être un indicateur d'une journée qui peut être sportive.

Chercheur : c'est le volume sonore qui va attirer mon attention en premier

Céline : le volume sonore ...le fait que ...par exemple au lieu d'arriver ...

Chercheur : je tends l'oreille ?

Céline : non, pas spécialement parce que quand ils parlent fort ils se font suffisamment entendre

Chercheur : donc j'entendrai je n'aurai pas besoin de faire des efforts particuliers...je suis toujours au même endroit ?

Céline : oui vous êtes toujours au même endroit, vous n'avez pas bougé...des élèves vous donnent leur carnet parce qu'ils ont une absence à l'intérieur...

Chercheur : je vais devoir tout de suite viser...

Céline : non vous allez les conserver, et ce sont des carnets dont vous demanderez un peu plus tard qu'ils soient rapportés par les surveillants.

Chercheur : je suis toujours là, parce que finalement on est deux de CPE, mais je suis là, et pour moi c'est important d'être là ?

Céline : oui c'est important...il me semble que accueillir dans de bonnes conditions les élèves, leur dire bonjour etc, c'est...

Chercheur : c'est prendre le pouls

Céline : c'est prendre le pouls, c'est avoir des indications sur la journée, des fois des élèves nous lâchent des infos qui vont être utiles.... Comme ... « Ha je sais pas si vous avez entendu madame hier soir ça a chauffé dans tel quartier, il paraît que ça redescendre dans tel autre »...donc on va avoir des infos sur la vie du quartier ...

A l'issue de son instruction, Céline commente à chaud son impression d'avoir donné des indices « tactiles » « on est des sondes à indices ». « On recueille puis on fait le tri dans la journée ». Elle revient sur ce point précis dans le commentaire écrit quelques temps.

Il est intéressant de repérer la mise en mots des mouvements d'allers retours entre la trace de l'instruction, les différentes relectures et l'intrusion de l'autoconfrontation simple réalisée peu de temps avant qui vient participer au cheminement des interprétations. Écoutons Céline : « *Parce qu'il faut bien commencer par quelque chose, je voudrais en fait répondre à une question qui m'a été posée lors de mon auto confrontation, dont la réponse se trouve en partie dans mon instruction au sosie* ». De la même façon, nous pouvons noter l'enchaînement des étapes dans sa propre activité d'analyse : « ... *En relisant mon instruction, je me suis rendue compte ...alors que ...mais ce n'est qu'une explication partielle* » et « *En relisant rapidement mon instruction, je me suis dis, dans un premier temps...* » Puis : « *Après plusieurs lectures et prises de notes, je me suis rendu compte...* » « *L'instruction au sosie montre que...or...* »

Et aussi : « *j'emploie l'expression.... j'explique alors... en fait ce que je veux dire...* ». Puis, des références extérieures sont rapatriées : « *En écrivant ces lignes je ne peux m'empêcher de repenser aux cours Si je pense à cela c'est que je me rends compte...* ».

Se laisser porter par l'ambiance

« En relisant rapidement mon instruction, je me suis dis, dans un premier temps, que les détails sur mon arrivée n'étaient pas très intéressants pour la pratique du métier. Après plusieurs lectures et prises de notes, je me suis rendu compte qu'une bonne partie de mes actions étaient conditionnées par cela. A plusieurs reprises le sosie me demande si c'est important pour moi de ne croiser personne, ou ce moment de calme. Je passe une bonne partie de mon temps à organiser le temps des autres (permanences, service des personnels, passage à la cantine etc), or pour cela il faut que je sois disponible. Mais pas disponible là physiquement dans l'instant, disponible dans mon fonctionnement. Ce besoin de calme doit pouvoir me servir à me mettre dans une disposition d'esprit où le changement est un possible constant. L'instruction au sosie montre que dès le matin une partie de notre travail consiste à faire passer des informations ou à les collecter. Or ces informations je les intègre nécessairement dans le flot déjà à ma disposition. Ma perception de la journée, et des personnes, est donc nécessairement en mouvement.

Page 10 de ma retranscription (accueil des élèves dans le hall à 8h), j'emploie l'expression « observation un peu libre ». J'explique alors au sosie, qui s'étonne de cette formule, qu'il devra « se laisser porter par l'ambiance ». En fait ce que je veux dire n'est pas selon moi correctement expliqué par cette phrase. « Se laisser porter » pourrait laisser croire que je suis passive, ou que je serais un peu comme une éponge. Or l'attitude adoptée est plus de l'ordre d'une attention flottante, d'une vigilance en demi éveil : je n'ai pas d'objet d'attention particulier, je n'ai pas une grille de lecture de ce que je perçois, entends, vois, consciemment choisie à l'avance. Je pense que c'est dans ce sens là que je dis « se laisser porter ». En écrivant ces lignes je ne peux m'empêcher de repenser aux cours que j'ai eu à la faculté sur l'œuvre d'Henri Bergson, et notamment à son livre La pensée et le mouvant (ed. Quadrige, Puf).

Si je pense à cela c'est que je me rends compte que nous travaillons énormément avec le possible, que l'accumulation des informations quelle que soit leur nature, fait vivre ce possible. Lorsque je dois prendre une décision je reviens forcément vers ce flot, y prenant un point d'appui, je crois que c'est pour cela qu'il m'est parfois difficile d'expliquer immédiatement pourquoi j'ai fait tel choix plutôt que tel autre. Pour répondre à cette question il faut que je fasse l'effort de replonger dans ce flot mouvant, et de le rendre intelligible pour les autres.

Je ne peux m'empêcher de céder à la tentation de la citation : « [...] il y a plus, et non pas moins, dans la possibilité de chacun des états successifs que dans leur réalité [...] car le possible n'est que le réel avec, en plus, un acte de l'esprit qui en rejette l'image dans le passé une fois qu'il s'est produit. Mais c'est ce que nos habitudes intellectuelles nous empêchent d'apercevoir ». (quatrième de couverture de l'ouvrage cité ci-dessus).

En fait, au-delà du côté tranquille d'un début de journée où j'apprécie d'être seule, ce moment est pour moi l'occasion de mettre en branle cette machine à broyer du possible, dans le but d'y construire petit à petit de la continuité, du sens, à la fois dans mes actes et dans mes représentations des élèves et de la vie du collège ».

1.5 La question des possibles de l'action revisitée au filtre du début de journée

Le commentaire de Céline pose toute la question de la définition de l'activité déjà évoquée : l'activité se définit-elle par ce qui est fait ou par ce qui se fait et ce qui pourrait être fait ? Dans le travail, l'action que le professionnel met en œuvre est loin de montrer l'étendue des possibilités de l'action humaine. Comme l'indiquait déjà Vygotski, « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (1994, p.41). Pour cet auteur l'action réalisée en situation ne représente donc qu'une infime part de ce qui est possible. Pour le dire avec les mots d'Yves Clot, « le réalisé n'a pas le monopole du réel ». Ainsi, « le réel de l'activité a plusieurs destins possibles qu'aucune réalisation particulière ne peut prétendre résumer à elle seule » (2001, p. 134). Comme le laisse entendre Céline commentant ce qu'elle fait au moment de l'accueil des élèves, l'activité réalisée à un moment donné dans une situation spécifique est celle qui l'emporte sur les autres activités possibles. Ainsi, selon elle, pour prendre des décisions, il est utile d'essayer de revenir aux possibles non mobilisés, c'est-à-dire à ce qu'elle n'a pas fait et qu'elle aurait pu éventuellement faire ou qu'elle fera dans d'autres occasions. C'est l'accumulation des informations et le tri de celles-ci qui donne vie aux différents possibles de l'action. Ce que chaque professionnel fait quand il travaille repose ainsi sur une lutte entre les activités qui témoigne des conflits qu'il rencontre dans la mise en œuvre de son action pour atteindre les buts qu'il s'est fixé. Dans le domaine de l'analyse du travail, la distinction ainsi opérée entre réalisé (ce qui est fait) et réel de l'activité (ce qui n'est pas fait, ce qui est différé et qui pourra être mobilisé) permet de donner du volume à l'activité. Ce que fait le professionnel n'est pas appréhendable à la surface d'une action qui pourrait être analysée dans sa linéarité et en l'absence de prise en compte de l'épaisseur de

cette activité - épaisseur, constituée par les activités suspendues mais bien présentes. On peut ainsi écrire, paraphrasant ce que dit Vygotski de l'activité humaine, que l'activité est toujours pleine de possibilités non réalisées.

Chaque action réalisée ne l'est qu'à l'issue d'une lutte entre plusieurs activités rivales et, en conséquence, tout comportement est un système de réactions qui l'a emporté sur un ensemble d'actions possibles (Vygotski, 1994). En quelque sorte, on peut dire que l'action repose sur un choix qui permet à celui qui travaille de sortir des conflits de critères. Dans un sens, l'action, en achevant l'activité, l'arrête d'où la nécessité d'installer des dispositifs qui permettent de la redécouvrir. Céline dit à ce sujet qu'il est difficile d'expliquer ses choix d'action quand elle est sollicitée à ce sujet, elle précise que « *pour répondre à cette question, il faut qu'(elle) fasse l'effort de replonger dans ce flot mouvant, et de le rendre intelligible pour les autres* ». C'est dans ces tentatives d'éclaircissement pour l'autre que résident les possibilités de développement de l'activité. Si on suit ce que nous dit Céline, ces possibilités sont à chercher du côté du changement de plan de cette activité : de sa surface à son volume. Ce déplacement n'est pas aisé. Par nature, les possibilités écartées ne sont pas accessibles directement à l'analyse puisqu'elles n'ont pas été réalisées. Elles échappent donc à l'analyste mais aussi au professionnel. Quelle conséquence tirer de cette approche théorique de l'activité sur laquelle Céline attire notre attention en revenant sur son instruction au sosie ? Si l'accès à l'activité échappe au sujet lui-même, c'est bien que l'accès à l'activité ne peut être direct. Pour que le sujet de l'activité puisse en « prendre la mesure », il est nécessaire d'installer un dispositif d'analyse qui permette de redoubler « l'expérience vécue » pour en faire une autre expérience. C'est l'objectif visé dans l'instruction au sosie et le commentaire porté *a posteriori*. Cependant, ce n'est pas dans le simple redoublement de l'expérience et sa seule transformation en une autre expérience dans l'instruction au sosie que réside la connaissance, c'est dans son développement. C'est bien le commentaire fait par Céline *a posteriori* et le questionnement du collectif qui lui donne l'occasion de prendre conscience de la place des possibles non réalisés dans l'action. Placée en situation de revisiter ces possibles, Céline est mise sur la voie de la compréhension des décisions qu'elle a prises. Dès lors, le travail d'élaboration qu'elle engage à partir de son instruction la pousse à commencer à transformer ce qu'elle a compris des fonctionnements réalisés - ici lors de l'accueil des élèves en début de matinée - en objet d'un nouveau fonctionnement. Discutant son commentaire dans le collectif, Céline précise que c'est la prise de conscience de l'existence de ce possible comme ressource qui permet d'agir et réagir face à la complexité des situations de travail vécues. Ainsi précise-t-elle, une action peut-être mise en sommeil et être réactivée à certains moments en fonction des circonstances. Du coup, ce qui permet d'agir ce n'est pas le recul ou la mise à distance mais bien la réactivation des possibles et Céline de préciser : on ne réinvente pas ce qui est à faire mais on essaye plutôt de recréer du possible. C'est cette possibilité de créer

du possible qui permet selon Gilles de compenser l'imprévisible des événements quotidiens. Voilà ce qu'il écrit en écho aux commentaires de ces deux collègues.

« Le commentaire de Jean-Michel, complété par celui de Céline, à partir desquels je propose ce petit texte va donc être distordu par la lecture que j'en propose ci-dessous. [...] Par « arriver avant », Jean-Michel écrit qu'il s'agit d'arriver avant les élèves mais aussi avant l'équipe Vie Scolaire, voire avant tout le monde. Cet « avant » constitue, à ses yeux, « un curieux moment de calme permettant de planifier le “pendant” ou de resserrer les liens d'équipe qui permettront de l'affronter ».

Pour Gilles, ce moment de la journée, où comme le dit Céline, il s'agit de « prendre le pouls » et de récupérer des informations sur l'état dans lequel se trouvent les élèves est « une tentative de compenser l'imprévisible des événements quotidiens ». Il précise : « J'interprète ce qu'écrit Jean-Michel au sens de sas sans lequel on va se plonger au préalable afin de se mettre dans les meilleures conditions possibles pour la suite, lorsqu'on sera face à l'arborescence, les « si », à l'obligation de « multitâches » et au « tri ». Je fais, en outre, le parallèle avec les conclusions que Céline donne dans le commentaire de son instruction au sosie. Pour Céline, en effet, le « début [tranquille] de journée est [...] l'occasion de mettre en branle cette machine à broyer du possible ».

2. La saisie des absences, un geste discriminatoire

Ce retour sur les textes de deux de ses collègues est l'occasion pour Gilles de revenir sur son instruction. Pour lui, la saisie des noms des élèves absents et en retard s'inscrit dans un continuum avec au bout du processus de traitement des absences « un après » lorsqu'aura lieu la rencontre où l'élève devra justifier son absence et « un avant » qui explique la non-surprise quand un élève s'est absenté régulièrement et a prévenu de son absence ou la surprise pour certains autres cas. Il y a trois composantes de cette gestion des absences : l'avant, le présent et le futur, chaque terme entretenant avec les deux autres une relation d'imbrication.

Voilà comment Gilles décrit le processus de cette gestion : « L'instruction au sosie relative à la saisie des absences a longuement porté sur des aspects techniques (Quel cahier ? Où se trouve-t-il ? Ya-t-il un ordinateur ?) et notamment sur la saisie proprement dite. De manière sommaire et selon le mode retenu dans mon établissement, on inscrit une croix dans un registre d'absences qui correspond à une demi-journée d'absence sur la ligne de l'élève absent. Les parents de l'élève sont ensuite sollicités pour expliciter le motif de l'absence et celui-ci sera jugé recevable ou non. On repassera à l'encre rouge dans le premier

cas, à l'encre verte dans le second, la croix signifie l'absence. Ainsi la saisie d'une absence et l'évaluation du motif d'absence deviennent discriminatoires. Elles constituent un moyen de discriminer les élèves entre les bons et les mauvais, jugés tels par l'institution scolaire. Elles le sont d'autant plus que la comptabilité des absences justifiées et des absences non justifiées sera reportée sur le bulletin scolaire délivré par le conseil de classe. Elle sera (l'absence) donc officialisée mais également outil d'une autre sélection puisque les élèves doivent produire ces bulletins pour postuler à certaines filières dans le secondaire ou le supérieur » [...]. « Il en est de même lorsqu'un élève arrive dans l'établissement en retard. Il doit justifier de son retard et le C.P.E. évalue, d'une part, le motif et, d'autre part, la fréquence des retards. L'élève sera ensuite envoyé en cours ou en permanence. Dans certains établissements, la porte (également appelée la grille) est fermée une fois que la sonnerie a retenti et n'est réouverte qu'à l'heure suivante (lorsque la sonnerie retentit une nouvelle fois). Il me semble que cette politique d'établissement (à laquelle participe activement le C.P.E.) constitue une discrimination du même ordre bien que sous des modalités différentes ».

Dans la gestion des absences et des retards qu'il définit comme relevant d'une logique discriminatoire, Gilles se trouve confronté à des dilemmes. Il s'agit de mettre une croix rouge ou verte pour justifier ou non une absence, d'envoyer l'élève en permanence ou en cours. Dès lors sur quels critères s'appuyer, où stabiliser le seuil de passage du vert au rouge et inversement ? Est-ce un simple geste technique ou un « geste de conscience » qui engage bien au-delà de sa simple réalisation ? Ce point sera repris et discuté longuement dans le groupe et les quelques questions formulées ici sont loin d'épuiser la richesse des débats. La justification des parents est-elle suffisante ? Peut-elle être remise en cause ? Quelle limite impose la gestion informatisée de la gestion des absences ? Par exemple, l'impossibilité d'indiquer que la justification de l'absence est reconnue comme non valable limite-t-elle la marge de manœuvre ? Du coup, quelles sont les marges de manœuvre laissées au CPE dans la gestion des absences comme « outil » à sa disposition pour exercer sa mission éducative ? La gestion des absences est-elle un outil de contrôle ou un instrument de construction des rapports entre élèves et adultes dans l'établissement scolaire ? Des discussions, il ressort que la gestion des absences semble bien être une préoccupation constante du métier. Comme le laisse entendre le questionnement, on peut considérer que le conflit en germe dans cette tâche est un invariant historique avec lequel le métier doit s'organiser. La question est alors de savoir comment chaque CPE peut gérer au quotidien ce conflit entre efficacité et normalisation propre à la gestion des absences. Dans ce cas précis, c'est l'existence même d'un conflit et sa reconnaissance qui permettent aux professionnels et plus particulièrement aux nouveaux venus de rentrer dans le métier en prenant position et en essayant de développer leur propre manière de faire à partir de la

prise en compte des différents possibles qui circulent dans le métier. Ce conflit n'existe pas en tant que tel suspendu dans l'espace social, il ne peut donc être traité indépendamment des problèmes posés par l'organisation générale du travail dans l'établissement scolaire et des finalités de l'enseignement.

Comme Gilles l'indique si la saisie des absences relève bien d'un acte technique, il acquiert d'autres significations lorsqu'il est mis en relation avec le traitement des absences et des retards et peut ainsi participer à la production de nouvelles organisations du travail dans l'établissement. Nous y reviendrons.

2.1 Saisie des absences, avant, pendant, après : « le pendant-ulérieur »

Dans un texte sur la norme, Gilles revient sur son instruction au sosie et s'interroge : Réaliser un travail est-ce anticiper ? Il apporte une première réponse développée par la suite dans un texte assez long intitulé « A partir de Jean-Michel, Céline et Foucault ou le pendant ultérieur » :

« Réaliser c'est, si on peut dire, normaliser le présent concret et amer afin de normaliser un présent à venir inaccessible et sucré, une sorte de « pendant ultérieur ». Si Céline, philosophe de formation, a convoqué Bergson pour revisiter la question des possibles de l'action, Gilles historien de formation évoque Foucault pour traiter de l'inscription de la gestion des absences des élèves dans un continuum inscrit dans la durée et plus particulièrement la réédition de 1972 d'Histoire de la folie à l'âge classique : « Ce livre n'est pas (n'est plus) son livre ». Il est « pris dans un jeu incessant de répétitions ». Il est doublé par ses commentaires et l'intention de l'auteur ne doit pas être le précepte des lecteurs ».

« À ce moment de la journée et pour cette tâche, malgré la présence de nombreuses personnes, je propose au sosie de s'isoler, de créer les conditions mentales qui contiennent les caractéristiques précisées par Jean-Michel et Céline. Car ce moment de calme, que j'ai très envie de qualifier d'« artificiel », est à la fois constitutif de la tâche à faire (se concentrer sur les endroits où vont être placées les croix, les chiffres et les « r ») mais aussi, si on considère ce moment comme un « avant », d'un pendant ultérieur au cours duquel il faudra appeler les parents et les responsables de l'élève pour leur signifier l'absence de celui-ci. Or, en reportant sur le registre les absences des élèves, on se projette dans le pendant puisqu'on rencontre des noms d'élèves pour lesquels on est surpris, ou non, de leur absence ou de leur présence. Ainsi, à la question « pendant que je fais ce travail-là est-ce que je reconnais des noms d'élèves que je connais », je réponds : « vous allez rencontrer des noms d'élèves vous savez

qu'ils étaient absents aujourd'hui parce qu'ils vous avaient prévenu [...] et puis vous allez rencontrer des noms d'élèves qui s'absentent régulièrement et cette absence ne vous surprendra pas ou des retards (sous-entendu traité au moment du retard) ». Les conditions spécifiques à l'« avant », ce « curieux moment de calme permettant de planifier le « pendant », sont constitutives de cette tâche pourtant planifiée à un moment de la journée où se trouvent de nombreuses autres personnes autour de C.P.E. « Avant » et « pendant » m'apparaissent ainsi comme les deux facettes d'un même diptyque. L'un est la condition de la réalisation de l'autre, dans un rapport de réciprocité et, parmi les différents axes dégagés par Jean-Michel, le « pendant » m'apparaît comme celui dont relèvent à la fois l'arborescence (que j'assimile volontiers au possible de Céline) et le tri. Parmi tout ce qui va arriver, il va falloir composer, établir des priorités, faire du « réalisé » avec du « réel ». Dans l'instruction au sosie relative à la saisie des absences, le pendant peut se traduire par : qu'est-ce qu'on va faire de cette saisie et comment va-t-elle être transformée ? Cette croix sera-t-elle verte ou rouge ? L'absence de cet élève surprend ou non ? Comment va-t-elle donc être traitée ? Et en m'éloignant du texte de l'instruction au sosie, je me demande si je contacte par courrier ou par téléphone, si je contacte aujourd'hui, si je contacte parce qu'il faut se couvrir, s'il faut tout mettre en oeuvre pour faire revenir l'élève. Ces micro-décisions engagent en outre l'élève dans sa scolarité. Si je laisse filer aujourd'hui, je ne pourrais plus envisager, ou plus difficilement, le retour de l'élève à une scolarité assidue. Si j'insiste, je vais générer une démission plus profonde. Et puis celui-ci, je ne vais pas appeler tous les jours ... Le principe suffit dans l'instruction sosie mais aussi dans ma posture effective au lycée lorsque je saisis les absences des élèves.

Il m'apparaît enfin que ces micro-décisions, constitutives d'un cheminement dans l'arborescence, dans le possible, relèvent en outre de micro-tensions. Je sais que la gestion des absences est déterminante dans le cursus scolaire de l'élève. Untel en B.E.P. ne se projettera en Baccalauréat que s'il n'a pas la possibilité, ou ne croit pas l'avoir, d'envisager une réorientation que je crois irréaliste. Le choix de cet élève de ne pas venir à l'École heurte ma conscience professionnelle. Le « pendant ultérieur » est alors un « tri » stratégique dont, à un extrême, le « je ne vais pas appeler chez lui parce que j'en ai marre » signifie que l'énergie ou le temps dépensé est trop important au regard de l'évolution qui me semble possible. Le « pendant ultérieur » est associé à plusieurs caractéristiques mais la principale peut être définie ainsi : en s'acquittant ponctuellement d'une tâche professionnelle, nous la mettons dans une perspective de plus longue durée. Un geste professionnel accompli maintenant (pendant) aura en effet des incidences après (ultérieurement).

La saisie des absences et des retards ne se suffit donc pas en elle-même. Elle constitue un élément dans une série de gestes professionnels dont la somme

constitue une entité. [...] A la saisie des absences succède la rencontre avec les élèves. En tout cas, ces exemples montrent que l'acte technique est un élément pour anticiper une future rencontre avec l'élève absent. Or, anticiper suppose d'aller depuis le pendant jusqu'à l'après mais aussi sa réciproque. Est-ce que la projection d'une rencontre avec l'élève absent a des incidences sur la saisie des absences ?

Si l'on accepte que cette saisie est un geste discriminatoire, il y a nécessairement des incidences. Quand j'appelle la famille de l'élève absent, j'évalue le motif de son absence et le range du côté des absences justifiées (croix rouge) ou des non justifiables (croix verte). Mon travail engendre alors une catégorisation entre absence justifiée et absence non justifiable, catégories dans lesquelles viennent des noms d'élèves. Ainsi, on va « rencontrer des noms d'élèves qui s'absentent régulièrement et cette absence-là ne [nous] surprendra pas ou des retards ». Au moment de la saisie, cet acte que j'ai à plusieurs reprises qualifié de « technique » est complété par un jugement a priori au coup de téléphone qui va être ensuite fait. Il n'y a pas surprise parce que le C.P.E. a été averti de telle absence d'élève mais il n'y a pas de surprise parce que certains élèves s'absentent régulièrement. [...] La saisie des noms des élèves absents et en retard est donc dans un continuum dans lequel se trouve un après (lorsqu'aura lieu la rencontre pour justifier de leur absence) et un avant qui explique la non-surprise (s'est déjà absenté régulièrement, a prévenu de son absence...) ou la surprise (pour les autres cas). Car s'il s'agit d'un acte technique, il acquiert d'autres significations lorsqu'il est mis en relation avec le traitement des absences et des retards. Or, la lecture de mon instruction au sosie montre que l'acte technique (la saisie) et le traitement (qu'est-ce qu'on en fait) sont imbriqués, que le geste technique est déterminé par le traitement et réciproquement et que les termes composés « pendant ultérieur » ne rendent compte que d'une partie de cette imbrication. Il y a en effet trois composantes : l'avant, le présent et le futur et que chaque terme entretient avec les deux autres cette relation d'imbrication, le « pendant ultérieur » ne rendant compte que de la relation présent-futur ».

2.2 Norme, normalisation, normativité, un « outillage conceptuel » à construire

Pour Gilles, ce continuum dans la gestion des absences est un moyen de penser la tension inhérente à la production de norme en milieu scolaire. Ce travail ne se fait pas sans conflit comme en rend bien compte le jeu des couleurs que donne à voir l'utilisation du vert au rouge pour caractériser les absences et les évaluer et, au bout du compte, déterminer ce qui sera à faire. Ces conflits renvoient à ce qui est acceptable et à leur dépassement dans l'action. Gilles parle de « micro-tensions » dans « l'arborescence des possibles », les micro-décisions prises

relevant de ce travail de règlement des conflits de critères qui permet un travail d'adaptation continu sans lequel aucune action ne serait envisageable. Pour Gilles, la gestion des absences n'est pas suspendue dans l'espace social, il relève d'un exercice de confrontation, sans cesse réitéré, avec le milieu d'exercice qui rend possible ce qui est fait en donnant du sens à l'action et en produisant de nouvelles significations pour le CPE et les élèves. Comme le dit si bien Canguilhem (1943, p. 90-91) à propos de la santé « l'individu et le milieu ne sont pas normaux pris séparément, mais c'est leur relation qui les rend tels l'un et l'autre ». C'est l'adaptation réciproque du professionnel et du milieu de travail qui rend les actes professionnels possibles, compréhensibles et acceptables. C'est parce qu'on se place en situation de reconfigurer le milieu à sa mesure ou à la mesure de ce que l'on souhaite faire qu'il devient une ressource pour soi et qu'on peut agir sur lui pour le transformer.

Il ne s'agit pas ici de juger de ce qui est normal ou anormal en milieu scolaire et dans le comportement des élèves et ainsi de faire de la gestion des absences un outil de normalisation du comportement. Le travail de CPE ne se limite pas à participer à la construction de la norme et à son intériorisation. La convocation de cette notion de norme dans le travail des CPE, importante comme le montrent les débats qui ont eu lieu dans le collectif, n'a de sens que si elle permet de poser la question de la « normativité » comme moyen de penser l'inscription des élèves dans une culture scolaire qui les instituent comme sujet de leur propre histoire. Le rapport à la norme est constitutif de l'individu en « assujettissant » chacun à un ordre symbolique : système de contrainte partagé à « vocation généralisante » qui dépasse donc la particularité de chacun qui, du coup, fait commandement à chacun, définit l'ordre des places respectives et marque la différence entre l'intérieur et l'extérieur (Rochex, 1996). En ce sens, le recours au concept de normativité permet de penser la façon dont chacun va élaborer sa propre expérience. L'absence de codification de la gestion des absences risque d'enfermer, de fait, chacun des partenaires, élèves et CPE, dans une logique de transaction privée qui au bout du compte ne peut être perçue que comme une entreprise de normalisation des comportements.

La convocation de concepts, tels que norme, normalisation et normativité que nous n'avons fait qu'aborder ici et qui mériteraient un éclairage plus conséquent, est utile dans la mesure où elle permet de sortir de l'opposition entre deux approches : l'une qui concernerait l'imposition des normes en milieu scolaire réduisant à néant la place et le rôle des élèves, l'autre qui privilégierait la production de normes en situation par les acteurs eux-mêmes, élèves et professionnels. Entre le « tout est joué » et « le tout est possible » une autre alternative est possible à condition de s'attacher à comprendre comment le rapport à l'école et aux savoirs des élèves se construit et à réfléchir à la place que pourraient prendre les membres des équipes éducatives dans la construction de ce processus, CPE y compris. L'analyse de Gilles l'a bien montré, ce travail

n'est pas donné d'emblée, il relève de la production de formes d'organisation de travail dans l'établissement, liant normes de vie et construction des savoirs, formes patiemment construites dans lesquelles tous les membres de la communauté éducative vont pouvoir inscrire leur action. Ainsi pour Gilles la gestion des absences est clairement renvoyée à la poursuite des études des élèves, c'est-à-dire aux défis cognitifs et culturels inhérents au processus d'acculturation scolaire. Ici pas de faux débats entre vie scolaire et enseignement, entre élève dans sa singularité et connaissances à acquérir. Gilles accorde une « réalité cognitive » à l'absence et à sa gestion. Du coup pour lui, ce travail sur les absences ne peut relever de l'arbitraire, elle est dépendante d'une convention qui doit prendre et faire sens pour le CPE et pour les élèves. Elle ne relève pas non plus d'un processus de négociation qui mettrait de côté les principes de normativité structurant l'acquisition des savoirs scolaires et la construction des projets scolaires et professionnels. A travers la gestion des absences et de son analyse Gilles s'efforce de construire un instrument de gestion des rapports entre le monde extérieur et le lycée, entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire, entre le singulier et le général, entre des savoirs mobilisés dans la vie quotidienne et des concepts mis en forme en milieu scolaire. D'où la question : à quel type de problème l'utilisation d'un outil qu'il soit matériel ou symbolique répond-il ? L'utilisation du carnet de correspondance faite par Gilles répond en partie à cette question.

2.3 T'as vu ton carnet ? Il n'est même pas signé !

« Lors de la dernière séance, nous avons beaucoup parlé du carnet de correspondance au collège. Deux visions se sont opposées : l'une estimant que le carnet est un outil d'appartenance et d'intégration au collège ; l'autre selon laquelle le carnet est un élément contraignant une relation de confiance avec les élèves. Dénominateur commun, le carnet est présenté comme un élément central de l'établissement et de notre métier. La vérification, à l'entrée et à la sortie du collège, me semble en effet constituer le signe d'une appartenance à la communauté des élèves de tel collège. Avec son carnet, on entre ; sans, on reste dehors ou on doit justifier du fait que nous ne l'avons pas. De la même manière, pour avoir un nouveau carnet, il faut remplir des conditions strictes. Ainsi, la demande écrite des parents et le paiement de quelques euros pour obtenir un nouveau carnet donne à cette démarche un caractère grave et confère au carnet une place solennelle. Au lycée, le carnet s'inscrit dans les mêmes champs. Seule la mesure change. Ainsi, on ne procède pas aux vérifications à l'entrée et à la sortie de lycée. Les élèves peuvent donc entrer et sortir de l'établissement sans l'avoir avec eux. Pourtant ...

Quelle est donc l'utilité du carnet au lycée ?

Quand l'utilise-t-on ? Dans l'établissement où je travaille, on le sollicite pour trois raisons : d'abord, car c'est le cas le plus fréquent, les élèves s'en servent pour justifier d'une absence. En tant que C.P.E., mon collègue et moi-même nous contentons d'une justification sur carnet ou sur une feuille quelconque sans faire de distinction. C'est néanmoins sur le carnet que nous arrive la plupart des mots justifiant une absence. Peut-être parce la présence d'informations à remplir (dates, motif, signature) rend plus rapide l'écriture d'une justification d'absence sur les pages du carnet ? Il est également utilisé pour faire un mot de retard, communiquer avec les familles. Mais ce sont des situations extrêmement rares et qui sont, à mes yeux, marginales et insignifiantes. Entre parents et C.P.E., nous nous contactons par téléphone le plus souvent et nous disposons de feuillets de retard distincts du carnet.

« Je vais prendre les carnets »

En revanche, il constitue aussi un outil d'autorité symbolique. Si un élève se fait exclure de cours, s'il se montre (à mes yeux) arrogant ou peu disposé à obéir à une injonction, je vais assez systématiquement demander à l'élève son carnet. Pourtant, je n'y écrirai rien. Mais prendre un carnet vient donner ce caractère grave et solennel à ma démarche. Je le feuillette et, le plus souvent, j'y trouve un motif de non-satisfaction (emploi du temps non rempli par exemple, page 3 non renseignée...). C'est l'occasion de déplacer les reproches sur quelque chose qui ne sera pas discuté (l'emploi du temps n'est effectivement pas rempli...). Ce reproche vient alors confirmer, à mes yeux et à ceux de l'élève que je récrimine, le premier reproche (exclusion de cours, propos « déplacés », « arrogance »...). Si le carnet se trouve bien tenu (participe-t-il à la bonne tenue des élèves ?), je m'étonnerais devant l'élève qu'il se comporte avec arrogance par exemple alors que la tenue de son carnet est positive : l'objection « ton carnet est bien tenu et voilà que tu fais ceci ou cela » ne supporte pas la contradiction sur le « ceci ou cela » ; elle renvoie à une indispensable justification et donc à l'acceptation de la vision du C.P.E. On passe alors du « ta manière de parler ne me convient pas » à « ta manière de parler ne convient pas ». C'est à ce titre que je parle d'outil d'autorité symbolique. Il fait passer du reproche ressenti (qui peut constituer un motif de discussions et de désaccords sans fin) au reproche objectif (et donc indiscutable). Il vient confirmer que le C.P.E. a, institutionnellement, raison.

Mise en forme

On trouvera donc dans les usages du carnet des éléments qui vont dans le sens d'un « carnet-outil d'autorité symbolique ». On retrouvera ce sens dans la manière dont le carnet est présenté. La présentation du carnet est en effet très

révélatrice de la manière dont nous, personnels de l'établissement, voyons le fonctionnement de l'établissement. Je prendrais l'exemple du carnet que nous utilisons dans notre établissement.

La couverture

Le carnet comprend plusieurs pages et notamment quatre pages de couverture. La 1^{re} de couverture est un visuel sur lequel apparaît, en haut, le logo de l'établissement, en bas, un rappel du nom du lycée, de sa spécialité disciplinaire et au milieu, avec une taille de police plus importante « carnet de correspondance ». On trouve également, en filigrane, sur la moitié droite et sur toute la hauteur un « g » qui vient rappeler le logo « Garamont ». On retrouve sur la tranche (que j'associe volontiers à la première de couverture) le logo et « carnet de correspondance ». La couverture est un visuel identifiant : celle ou celui qui possède ce carnet appartient à la communauté des élèves de Garamont. Sur la 4^e de couverture, l'autre page qui se voit lorsque le carnet est fermé, figure l'emploi du temps vierge (qui doit être rempli par l'élève) ainsi qu'un emplacement pour une photo d'identité. L'élève est un individu (photo d'identité) dans une classe (l'emploi du temps est commun à une classe ou à un groupe dans une classe). Les pages intérieures de la couverture sont consacrées à l'organigramme des diplômes préparés et au calendrier des semaines A et B. L'organigramme montre les possibles cursus. Or, le plus gratifiant, est le cursus le plus long. En présentant les différents cursus, on espère que les élèves iront jusqu'au B.T.S., voire la Licence professionnelle. C'est une page qui sert un discours de type : « il faut faire des études » et qui est un discours qui sert la légitimité de l'Ecole et donc la nôtre.

Le cahier

La page 3 contient trois types d'informations qui sont, dans l'ordre où elles apparaissent, « Identité de l'élève », « Renseignement sur la famille » et « Rôle du carnet ». Que l'identité de l'élève soit la première chose mise en avant nous montre que le carnet est un outil d'identification très fort et vient confirmer le sens que nous donnons à la 1^{re} de couverture et, notamment, le logo. Dans la partie « Rôle du carnet », il y est spécifié que « L'administration de l'établissement exercera les contrôles nécessaires et les élèves en faute pourront être sanctionnés ». Or, rien n'est précisé quant aux « contrôles nécessaires » ni quant aux « élèves en faute ». Reste alors l'appréciation de l'administration et, notamment, du C.P.E. (qui est confondu, à tort, avec le personnel administratif). Suivent ensuite cinq pages de « Règlement intérieur », puis, page 9, la « Présentation de l'administration » dans laquelle figurent différents postes depuis le Chef d'établissement jusqu'à l'infirmier(e). En bas de la même page, figure un emplacement réservé pour les délégués des parents et pour les

délégués des élèves. Cette page nous montre une hiérarchie dans des statuts choisis. On part du Chef d'établissement (bien sûr !) et on va jusqu'aux élèves : on va ainsi du contrôle de l'administration à une éventuelle faute, et donc sanction, des élèves.

Enfin, notons que la partie qui comporte le plus de pages est celle qui concerne la liaison ou la correspondance avec la famille. Pourtant, cet argument ne me semble pas suffire pour justifier de la dénomination « carnet de correspondance » ou « carnet de liaison ». En effet, il m'apparaît que, si le carnet est un outil de correspondance et de liaison, il est aussi autre chose et cet autre chose ne peut être réduit à une portée marginale. C'est donc délibérément que j'ai, depuis le début du texte, utilisé « carnet » sans autre précision. Mais, ce parti pris n'évacue pas la question. Pourquoi en effet est-ce les termes « de correspondance » ou « de liaison » qui sont accolés à celui de carnet pour nommer cet outil. Pourquoi ne pas avoir utilisé les termes « carnet d'identité scolaire » ? Peut-être parce que sous couvert de termes relativement consensuels (liaison et correspondance), l'autorité symbolique des personnels de l'établissement, et donc des C.P.E., peut-elle avoir plus de poids ? Ainsi, un élève qui montre un carnet mal rempli (mauvaise tenue) sera plus vulnérable aux reproches qui peuvent lui être adressés même si ceux-ci portent sur autre chose que son carnet ».

2.4 Le carnet, un outil multi-usage

Le texte rédigé par Gilles et le soin qu'il met à décrire le carnet permettent de revenir sur un point déjà abordé : l'usage des instruments. Nous l'avons évoqué rapidement, l'ensemble des transformations que l'homme opère sur son environnement physique et social est toujours instrumentée, au sens où ces transformations nécessitent la mobilisation d'outils. Ces outils peuvent être techniques ou psychologiques c'est-à-dire agissant sur soi et les autres. Le langage mais aussi l'outillage conceptuel évoqué précédemment sont des exemples de cette deuxième catégorie. Faire cuire des aliments, découper un matériau, transmettre une consigne ou un message concernant son comportement à un élève, mobiliser un concept sont des exemples d'actions instrumentées qui, selon l'époque historique et la culture considérées, ont été réalisées avec des outils évidemment différents ou des outils qui ont évolué. L'utilisation d'un outil comme le cahier de correspondance, comme tous les outils à la disposition des professionnels, n'est pas donnée d'emblée. En milieu scolaire, son utilisation se construit et cette utilisation relève d'un travail conjoint des élèves et des adultes. L'idée de genèse instrumentale, c'est-à-dire

d'une construction de l'utilisation de l'outil, renvoie au fait qu'au niveau de l'individu un outil ne constitue pas naturellement et immédiatement un instrument de son action. Il ne le devient que progressivement à travers un travail d'exploration, de manipulation, de compréhension, d'entraînement au cours duquel l'utilisateur développe sa forme personnelle d'usage de l'outil. Savoir et pouvoir se servir du carnet nécessite donc un travail de construction qui est dirigé à la fois vers l'outil, vers la réalité sur laquelle l'outil est destiné à agir et enfin vers soi-même et les autres, au sens où l'utilisateur est obligé d'engager son corps et son intelligence dans la mise en œuvre de l'outil. Ce point de vue de la construction de l'utilisation de l'outil est bien illustré par Gilles quand il indique que le carnet n'est pas seulement un outil de communication ou de liaison mais qu'il « constitue aussi un outil d'autorité symbolique », outil qui va jouer sur soi et sur les autres ici l'élève mais aussi les autres membres de la communauté éducatives.

D'un point de vue psychologique ou pédagogique, il convient donc de distinguer deux entités lorsqu'on considère le processus d'utilisation d'un outil, sorte d'artefact, défini comme produit d'une activité de construction des hommes en fonction d'un certain nombre d'objectifs – ici le carnet de correspondance ou de liaison qui a été pensé et réalisé en fonction de buts à atteindre. Il y a d'une part l'artefact mobilisé, c'est à dire l'outil qui a été conçu et fabriqué dans des conditions socio-historiques données afin de permettre telles ou telles actions et transformations sur l'environnement et les individus. Gilles rend bien compte de cette conception en décrivant la mise en forme du carnet. Ses propriétés structurelles et fonctionnelles ayant été agencées intentionnellement dans l'artefact par son concepteur en vue de son utilisation et des effets supposés de cette utilisation : sur qui celui qui l'utilise agit, comment et pour quel but ?

D'autre part, l'action instrumentée relève de l'apport propre de l'utilisateur, c'est à dire tout ce que l'utilisateur de l'artefact doit construire au plan individuel pour pouvoir le mettre en œuvre efficacement. Malgré l'existence de l'artefact, sans cet apport de l'utilisateur, l'action instrumentée ne se réalise pas. Ainsi, il peut arriver que le carnet de correspondance ne joue plus de rôle dans la gestion de la vie scolaire, que son usage soit tout à fait formel et n'ait plus d'effet sur ses utilisateurs. Dans cette optique, un objet, pour acquérir le statut d'instrument, requiert donc nécessairement l'engagement psychologique et moteur d'un utilisateur. En situation d'usage, l'artefact s'inscrit dans un ensemble de schèmes, de représentations, de connaissances, d'opérations intellectuelles et motrices qui seul permet d'actualiser sa fonction et que le sujet doit donc élaborer. Selon les termes de Rabardel (1995), l'instrument est donc, à proprement parler, une entité mixte, comportant une composante psychologique qui renvoie à l'utilisation qu'en font les utilisateurs (élèves et adultes) et une composante artefactuelle qui concerne le développement des potentialités de cet instrument par les

utilisateurs. Dans le premier cas, Rabardel parle d'instrumentation, dans le deuxième d'instrumentalisation. Ce point de vue théorique est bien illustré par Gilles quand il précise, abordant la mise en forme du carnet, qu'on trouve, à côté des usages de contrôle, des « usages du carnet qui vont dans le sens d'un carnet-outil d'autorité symbolique ». « On retrouvera ce sens dans la manière dont le carnet est présenté. La présentation du carnet est en effet très révélatrice de la manière dont nous, personnels de l'établissement, voyons le fonctionnement de l'établissement ».

Évidemment, comme le montre aussi Gilles dans l'utilisation qu'il fait du carnet, le déroulement du processus conjoint d'instrumentation et d'instrumentalisation dépend de la lecture que l'utilisateur (adulte ou élève) a des effets de son action – c'est à dire des liens qu'il est capable d'établir entre son action, les effets observés de cette action et les fonctionnalités qu'il attribue au carnet. En définitive, on peut donc dire que le degré d'appropriation d'un carnet vu comme instrument de l'action du CPE, à un moment donné du développement professionnel, se mesure à l'état de développement de l'instrument construit par le CPE en situation. La présentation de Gilles dans le paragraphe « je vais prendre les carnets » est à cet égard exemplaire. Dans le processus de genèse instrumentale, on peut distinguer, bien qu'ils soient étroitement liés, trois registres de développement :

- un développement opératoire propre,
- un développement de l'artefact, c'est-à-dire sa détermination fonctionnelle notamment dans ses rapports avec le réel à transformer,
- un développement de l'activité instrumentée elle-même donc du pouvoir d'agir sur le réel.

2.4.1 Le carnet : outil de contrainte ou de liberté

L'importance du carnet apparaît également dans l'autoconfrontation entre Cécile et Céline. Céline commente l'activité de Cécile qui explique à un élève les modalités de remplacement du carnet. Un échange s'établit sur les façons de faire. Après quelques échanges, Cécile précise : « quand il est détérioré ou terminé, je leur donne un nouveau carnet contre l'ancien pour éviter qu'ils aient deux carnets, un qu'on montre aux parents et qu'on garde, un qu'on ne montre pas ».

Commentaire de Cécile : « Suite au travail en autoconfrontation sur le passage « procédure pour changer de carnet », discours répété à plusieurs reprises dans un laps de temps très court, nous avons abordé différentes choses. La controverse s'est d'emblée posée sur la soit disant différence de manière de concevoir le carnet : outil de contrainte ou de liberté.

Outil de contrainte, « surveiller et punir », ce serait de la nature même de la fonction de CPE, surtout vraisemblablement au collège : on montre le carnet comme la patte blanche pour entrer ou pour sortir, on se rachète une conscience en se rachetant un carnet, opération permettant d'effacer un passé peu glorieux ... La discussion a aussi porté sur la « violence » du contrôle à l'entrée du collège et sur la question aussitôt posée : est-ce plus violent de contrôler le carnet à l'entrée, permettant de mettre en place une procédure pour ceux n'ayant pas de carnet ou de demander aux élèves de poser le carnet sur leur table de classe ? Procédé visant aussi à réduire les discussions en cas de conflit avec le professeur qui est, dans nos discussions, présumé demander ce fameux carnet pour y noter une remarque désagréable, une punition ... Alors ce carnet devient, par le pouvoir qu'on lui donne dans ce cas, un outil disciplinaire « le bras armé du CPE » très éloigné de son nom « carnet de liaison ou de correspondance ». Si le carnet se réduit à cet instrument lourd à porter, alors oui il faut le bannir de nos « outils professionnels ».

Outil de liberté, comment arriver à une telle vision de cet objet ? Si le carnet reste un objet comme un autre pour l'élève alors il n'en fait rien et peut même subir cet objet qui peut très vite ne devenir qu'un objet pouvant faire du tort (instrument disciplinaire). On a ici développé la notion d'identité et ainsi la présentation du carnet à l'entrée de l'établissement peut aussi être perçue comme un signe d'appartenance à une communauté. Cette conception du carnet « carte d'identité » de l'élève, symbole d'appartenance à un groupe, donne du sens à cet objet. Cet aspect identitaire ne permet-il pas d'accepter la reconnaissance d'une certaine autorité au sein de l'établissement et par là même de donner du sens à l'objet ? Le carnet ne devient quelque chose que si il a un sens pour l'élève, pour sa famille et pour l'ensemble de la communauté éducative, même si ce sens peut être porteur d'une certaine contrainte il devient la reconnaissance d'une autorité, ce carnet signe d'appartenance me donne aussi des droits ... On comprend alors mieux le soin presque maniaque que peuvent apporter les CPE à la conception d'un tel objet (en général ils sont fortement investis dans cette opération).

Le travail sur le sens ne s'obtient qu'à travers la façon dont on présente cet objet, dont on développe son utilisation au sein de l'établissement. Chacun, élève comme adulte, interagit ; le sens donné au carnet modifie la signification de ce dernier et la signification qu'on lui donne en modifie le sens. Le carnet lien entre la vie extérieure, les parents et l'établissement porte alors tout à la fois une histoire (l'histoire de l'établissement, l'identification à un groupe cf. le logo de l'établissement toujours en bonne place sur la couverture) et l'histoire de chaque élève (notes, mots et informations, parcours de l'élèves avec non seulement l'aspect disciplinaire mais aussi parfois la reconnaissance des

« mérites et progrès » attribués à l'élève). Ainsi, pour en revenir aux traces les étapes pour racheter un carnet décrites aux élèves à plusieurs reprises et toujours de la même façon peuvent paraître insignifiantes et pourtant au sein du collectif, ce passage a été vu, discuté et retravaillé, n'est-ce pas là un signe de notre capacité à créer de la norme, une norme qui ne dit pas son nom car au cours de notre autoconfrontation, nous nous apercevons avec Céline que nous faisons la même chose sans le savoir».

Suite à une intervention du chercheur - « C'est important pour vous les carnets ? » - Cécile et Céline précisent leur point de vue.

Céline : c'est un outil qui a énormément de poids selon le type d'informations qu'on y met, il y a les absences, les retards, les retenues, les mots.

Cécile : nous, ils en ont besoin pour rentrer et pour sortir, c'est l'objet indispensable du collégien. Surtout au collège, ils ne peuvent pas entrer ou sortir quand ils veulent. Du coup, c'est vraiment l'outil le plus important du collégien, on s'en sert tous les jours et tout le temps.

Céline : et vous aussi, vous vérifiez à la rentrée ? Vous vérifiez qu'ils l'ont parce que sur la commune on est le seul établissement, les deux autres ne le font pas, en fait, mais nous on l'utilise pour minimiser le discours : les enfants n'ont jamais leur carnet de correspondance. Comme ça, à chaque grille, on sait, il y en a quatre qui n'ont pas leur carnet, cinq et non pas des centaines, une horde d'élèves sans carnet.

Cécile : ça évite, quand les professeurs demandent un carnet qu'ils disent qu'ils ne l'ont pas, ils ont forcément un papier, on est forcément au courant. Du coup, ça permet d'éviter les prises de bec avec les enseignants qui veulent marquer un mot sur le comportement. L'excuse facile c'est de dire « je ne l'ai pas », ça fait des palabres inutiles et bon du coup on sait qui l'a qui ne l'a pas. Et puis ça permet, pour les questions de sécurité de savoir qui rentre ou pas...même si nous on n'a pas beaucoup d'élèves et qu'on les connaît tous, ça permet de vérifier si les gens qui rentrent dans l'établissement sont bien des gens du collège.

Outil indispensable, les fonctionnalités du carnet peuvent être perçues de manière différente par chaque CPE. Par exemple pour Céline, la vérification du carnet à l'entrée du collège sert de contre-poids au discours de certains adultes du collège qui pourrait laisser croire que les élèves n'ont jamais leur carnet. L'utilisation du carnet peut ainsi varier, d'un établissement à un autre comme le dit Céline, d'un CPE à l'autre. La variabilité d'utilisation renvoie aux différentes manières de l'instrumenter pour en faire un instrument de son

action. De même, l'utilisation du carnet est l'objet de controverses entre les CPE dans le collectif, considéré par certains comme un objet de violence institutionnelle, par d'autres comme un objet de liberté qui accompagne l'élève dans ses rapports à l'Institution scolaire et aux adultes. On peut alors s'interroger pour savoir si l'utilisation du carnet permet et à quelles conditions de travailler avec l'élève et pour l'élève ou contre l'élève. Une CPE allant jusqu'à dire la seule liberté laissée à l'élève serait de le perdre d'où cette belle formule à propos du rachat d'un carnet : « racheter un carnet pour racheter sa conscience ».

Quoiqu'il en soit, il semble bien que, dans l'établissement scolaire, le carnet est à la fois institué comme moyen de régulation de la vie scolaire et instituant dans la mesure où il marque le passage de l'extérieur à l'intérieur en faisant de l'adolescent, un élève, un collégien ou un lycéen. Il peut aussi jouer un rôle important en cas d'exclusion de cours. Il peut être la cause de l'exclusion quand l'élève ne l'a pas en sa possession, l'endroit où cette exclusion est indiqué et justifiée, un moyen de gestion de la relation adulte/élève dans le traitement de l'exclusion.

2.5 Le protocole de plaisanteries, un instrument de l'action du CPE

Jean-Michel est dans le hall, il est huit heures, la concierge a ouvert la porte, les élèves rentrent.

Jean-Michel : (...) S'il y en a un qui rentre avec sa casquette sur la tête, lui demander de la retirer, s'il y en a un qui arrive avec un ...

Chercheur : Il faut que j'ai le coup d'œil ?

Jean-Michel : Ils passent. Tu es debout, ils passent à deux mètres de toi. Tu ne peux pas les rater

Chercheur : Mais il faut que je les repère longtemps avant ?

Jean-Michel : Non, là tu les vois : « Ta casquette » ou « il ne pleut pas à l'intérieur », ou ce genre de choses

Chercheur : Ah ! j'ai des petites formules ?

Jean-Michel : Oui, oui plein de petites formules, ça marche toujours, c'est ...

Chercheur : J'en ai beaucoup, j'en ai ...

Jean-Michel : Oui, il y en a plein de petites formules, elles n'ont pas, comment dirais-je, elles sont traditionnelles, je dirais.

On le voit ici dans l'échange entre instructeur et le sosie, l'instrument n'est pas seulement « technique », il peut être aussi « psychologique » au sens où il agit sur soi et sur les autres. Ainsi « du protocole de plaisanteries » utilisé par Jean-Michel lors de l'accueil des élèves dans le hall du collège le matin. Par

exemple, à l'adresse d'un élève qui a gardé sa casquette, la plaisanterie « il ne pleut pas à l'intérieur », repris dans la discussion sous la forme « il ne neige pas à l'intérieur », permet de convoquer indirectement le règlement sans avoir à le rappeler. Dans le collectif chacun est alors mis en situation de retrouver pour lui les formules qu'il utilise et leur utilisation en situation. Dans tous les cas, la plaisanterie devient une sorte de ruse qui contraint l'élève à prendre conscience du non respect du règlement et au CPE de faire ce qu'il a à faire sans avoir à se réfugier de manière formelle derrière ce règlement. La plaisanterie devient alors un geste professionnel susceptible d'être mobilisé en situation comme l'indique et le discute Jean-Michel.

« Lorsque j'évoque ci-dessus la manière dont je donne à voir mon action, c'est parce qu'il me semble que le CPE passe une part considérable de son activité « en représentation ». A partir du moment où il intervient hors de son bureau, le CPE est en «représentation» au sens où son action est dirigée vers un objet (le plus souvent humain) d'une part mais aussi vers des témoins de son action. C'est cette action de représentation qui gagne à l'existence de «rituels» et de formules toutes faites. Ces formules, toujours reprises, créent des éléments de pérennité pour les témoins. Elles sont l'expression d'une cohérence qu'ils peuvent interpréter comme telle et comme de l'impartialité. Cette cohérence produit de la solidité, de la permanence dans un monde qui semble parfois en manquer. La répétition de ces formules (« il ne neige pas à l'intérieur » pour celui qui a gardé sa capuche dans le hall, « ce n'est pas le moment de se faire un câlin » pour les deux petits coqs se tenant par le cou et à deux doigts de se battre ...) finit par leur donner une existence propre, indépendante de leur auteur. C'est aussi comme cela qu'elle finissent par être intériorisée parfois au delà de toute logique (ainsi le « j'ai le regret d'avoir à vous informer du fait que votre enfant a dû être exclus du cours de ... » que m'a cité récemment de mémoire un ancien élève d'une vingtaine d'années). L'un des résultats sensibles des ces rituels, c'est lorsqu'un élève, insatisfait de ma réponse à sa demande s'exclame « Avec vous, c'est toujours pareil ! », c'est effectivement l'un des buts recherchés ».

L'objectif de l'utilisation de ces plaisanteries, vues comme des instruments au service des gestes professionnels est alors d'organiser de manière durable les relations entre élèves et adultes comme le remarque un élève « avec vous c'est toujours pareil » ce qui entraîne la réponse de Jean-Michel « oui, c'est toujours pareil » marquant ainsi la nécessité des régulations de l'action où chacun peut se reconnaître pour agir.

Il en est de même, de l'emploi des couleurs dans la gestion des absences faite par Gilles ou de l'utilisation faite des couleurs par Cécile dans le cahier de correspondance : bleu ou noir pour une information, vert pour une réflexion ou

information sur le travail et rouge pour indiquer un problème de comportement. L'utilisation des couleurs devient un instrument de la relation avec les familles ainsi cette mère qui dit « j'ai compris, Madame, quand je vois du rouge, je t'appelle » remarque qui fait dire en retour à Cécile « je me dis alors c'est gagné ».

3. Gestion des exclusions de cours.

La gestion des exclusions est abordée par Henri dans son instruction au sosie. Le texte de l'instruction est retranscrit par Henri en février 2006 après qu'une discussion en appui sur son instruction ait eu lieu dans le collectif. Il est environ dix heures, Henri est de retour dans son bureau après être passé en salle des professeurs où il a récupéré un paquet de rapports disciplinaires de la veille qu'il devra traiter.

Henri : Une exclusion de cours, oui, le délégué de classe t'amène un élève exclu, en principe il a un petit mot du professeur

Chercheur : Toujours il l'aura, c'est sûr

Henri : La plupart du temps oui mais il peut arriver que non, auquel cas tu demandes au délégué de t'expliquer

Chercheur : S'il n'a pas le billet... Je le reçois quand même

Henri : Oui

Chercheur : S'il a un billet ou non, je le reçois quand même...

Henri : Ah oui, oui

Chercheur : Je ne le renvoie pas en cours

Henri : Ah, oui tu le gardes et tu remercies le délégué d'avoir accompagné l'élève exclu

Chercheur : C'est important ça, je le remercie

Henri : C'est bien de sa part.... Il est arrivé jusqu'au bureau, c'est bien

Chercheur : Comment ça, il est arrivé ?

Henri : Tout est possible... Il a rempli sa mission le délégué, il a accompagné l'élève exclu et tu demandes à l'élève exclu pourquoi il est là

Chercheur : Je le fais asseoir ?

Henri : Non, tu le laisses debout, il va t'expliquer, il n'a pas besoin d'être assis pour l'instant, il reste debout pour t'expliquer....

Chercheur : Il faut être attentif à ça ... Comment est-ce que je vais juger... ?

Henri : Il faut d'abord le faire un peu parler... lui demander pourquoi il est là..... ce n'est certainement pas de sa faute...

Chercheur : Comment je vais faire ?

Henri : Ce n'est pas de sa faute et il ne comprend pas ! Donc il va falloir prendre le visage un peu sévère,

Chercheur : C'est important

Henri : Tu vas jouer un peu la comédie

Chercheur : Il faut jouer la comédie !!!

Henri : Même si la raison n'est pas très grave, tu joues un peu la comédie quand même...

Chercheur : Ça c'est important

Henri : Il sait qu'il va se faire gronder

Chercheur : Il sait ... je vais passer combien de temps avec cet élève ?

Henri : A peu près 5 minutes, tu le grondes, tu lui dis qu'il n'est pas tout seul en classe, que la classe ce n'est pas un centre d'animation, qu'il doit se recentrer sur sa scolarité....

Chercheur : C'est les mots que je vais utiliser ça...

Henri : Entre autres

Chercheur : Ce n'est pas un centre d'animation.....

Henri : Oui, tu lui dis vas t'asseoir au fond du bureau...en principe, parfois il a du travail à faire donné par le professeur, tu le laisses faire....

Chercheur : S'il a du travail...s'il n'a pas de travail, comment je vais faire ?

Henri : Tu ouvres son cartable et tu lui trouves quelque chose à lire

Chercheur : C'est moi qui....

Henri : S'il n'a rien à faire, tu lui trouves quelque chose

Chercheur : Qu'est que je vais lui donner à faire là ?

Henri : Je ne sais pas....En principe, ils n'aiment pas les exercices de maths

Chercheur : Je vais choisir quelque chose comme ça, des exercices de maths....plutôt des exercices à faire...

Henri : Oui, tu vas lui trouver quelque chose, s'il a ses affaires de cours, tu lui dis d'apprendre une leçon et tu me la réciteras à la fin de l'heure....

Chercheur : ça peut être ça, je peux lui demander qu'il récite...

Henri : De toute façon, tu vas vérifier son travail...s'il a un travail donné par le professeur tant mieux mais

Chercheur : Il faut qu'éventuellement je lui trouve du travail

Henri : Oui

Les questions qui traversent la gestion des exclus de cours sont ici posées : l'élève a ou n'a pas de mot du professeur. Dans le deuxième cas de figure, faut-il le recevoir. L'élève est ici accompagné. Est-ce systématique ? S'il est accompagné quel rôle faire jouer à « l'accompagnateur ? Peut-on d'ailleurs lui faire jouer un rôle ? L'élève a-t-il ou non du travail ? S'il n'a pas de travail que faire et comment le faire ? Garde-t-on l'élève dans le bureau ou l'envoie-t-on en permanence ? A chacune de ces réponses Henri a apporté une réponse en situation. Il a du trancher. Prendre sur lui et assumer un choix. Quelques temps plus tard, il écrira : « En repensant à mon instruction au sosie, je m'aperçois que je me suis complu cette année dans un rôle de CPE bienveillant au point d'occulter tout le champ disciplinaire pour ne pas retomber dans les à priori et visions réductrices de notre entourage immédiat. Il n'y a pas cependant de

surveillant désigné pour recevoir les élèves exclus « chez moi », je les reçois comme une occasion d'établir ou de prolonger un lien nécessaire ».

Comment d'autres CPE réagiraient-ils dans cette situation, comment gèreraient-ils les dilemmes rencontrés dans ce genre de situation ? A l'issue de l'instruction au sosie d'Henri, une discussion a lieu dans le collectif à propos des exclusions de cours. Chacun a pu donner et discuter sa manière de faire, la stabiliser ou encore la modifier.

3.1 L'exclusion de cours un débat récurrent

Dans cette première série d'échanges les CPE expriment d'abord leur accord : « les exclus sont toujours les victimes, ils ne comprennent pas pourquoi ils ont été exclus ... » puis Jean-Michel enchaîne : « beaucoup d'énergie est mobilisée pour trouver un travail aux élèves, souvent le professeur n'en a pas donné ... ».

Céline intervient alors pour marquer une différence avec Henri : « une petite variation, si l'élève n'a pas de mot, ou sans travail, je ne le reçois pas, il remonte en chercher ».

- Jean-Michel : « je suis encore plus hypocrite : si l'élève n'a pas de mot alors je fais un mot au professeur pour savoir s'il est bien exclu »
- Patrick : « les élèves qu'on voit régulièrement, on sait dans quelle disposition ils sont ; les autres, c'est comme Céline, si on ne sait rien des circonstances, on ne peut pas initier quelque chose, travailler avec le prof »
- Céline ... : « il faut rappeler aux professeurs que l'exclusion ce n'est pas magique, ce n'est pas pour se débarrasser des gêneurs »
- Jean-Michel : « ce peut être le surveillant qui remonte demander au professeur ; si l'élève remonte ça ne peut que s'aggraver »
- X : « ça remet en cause l'autorité du professeur »
- Jean-Michel : « je peux reprocher au professeur de l'avoir envoyé sans travail, ça me prend du temps ; le surveillant envoyé au professeur, ça lui prend du temps, la prochaine fois il fera autrement »
- X : « j'accepte toujours l'élève pour ne pas mettre le professeur en difficulté, mettre son autorité en cause ; le cours est le plus important (*que le cours puisse continuer*) ; mais oui, il y a des motifs pas valables, mais je le laisse pas transparaître. Dans la salle des profs, il y a une grande feuille sur laquelle toutes les exclusions sont notées, et le motif »
- Anonyme (non identifiable) : « c'est vicieux ! »
- X : « ça a créé des débats entre les profs, ça a pas calmé l'exclusion ; ça a eu un effet pervers : voyant qu'un élève avait été exclu par un professeur, les autres disaient « je l'ai à l'œil ». Je ne donne pas un travail ; je dis :

« tu ne peux pas ne pas rétablir la communication avant de revenir en cours », je suggère une lettre d'excuse ; ça me semble important »

- Jean-Michel : « si on n'a pas de billet, on n'a que la version de l'élève, on n'a pas la version du professeur »
- Gilles : « si le professeur exclut, c'est qu'il a estimé être en difficulté ; c'est avec le professeur que l'élève doit régler la question ; nous, on doit vérifier qu'il y a eu une explication »
- Anonyme : « l'information en salle des professeurs, est-ce que ça ne stigmatise pas les professeurs ? »
- X : « ça a plutôt stigmatisé les élèves »
- Céline : « les variations viennent aussi du travail qui a été fait avec l'équipe de professeurs ; par exemple, faire remonter l'élève exclu pour oubli de trousse : ça n'avait pas été travaillé du tout, on l'a fait parce qu'il y en avait beaucoup. Faire sortir les élèves pour la trousse, c'est les priver d'un moment dont ils ont besoin »
- Patrick : « c'est évoqué dans le Memento du professeur, donné à chaque nouveau professeur ; on n'est pas seul face à ça ».

La « petite variation de Céline » est en fait une divergence de traitement important mais l'euphémisation de son propos permet à l'échange de se dérouler sereinement. La discussion le montre bien, la gestion des exclusions si elle implique de répondre personnellement dans la contrainte situationnelle n'est pas une affaire personnelle mais une question de métier. D'autres controverses entre les membres du collectif ne cesseront de surgir à propos des exclusions de cours. La conclusion de Patrick « on n'est pas seul face à ça » pose une véritable interrogation reprise à maintes reprises dans le collectif et abordée par Cécile et Céline dans les autoconfrontations.

3.1.1 Donner du travail ou ne pas donner du travail

Extrait de l'auto confrontation simple de Céline sur les exclusions temporaires

A l'issue de l'autoconfrontation simple de Céline, le chercheur revient sur le moment où Céline donne du travail à un élève exclu.

Chercheur : On a passé un épisode où vous donnez du travail à un élève, on pourrait revenir sur cet épisode ?

Céline : oui si vous voulez, c'était un élève de sixième...

Chercheur : vous vous en souvenez ?

Céline : oui parce qu'on vient de le revoir...donc c'est un élève de 6^{ème} qui était exclu à l'interne c'est-à-dire qu'au lieu d'être à la maison avec du

travail à faire pendant une journée, enfin je ne sais plus combien de temps il avait d'exclusion, on lui demande de venir au collège, il est dans une salle de permanence, il ne suit pas ses cours avec ses petits camarades, pour certains ils sont même privés de récréation, punition suprême et il travaille, donc on lui donne du travail, il bosse, il va récupérer les leçons, il fait les exercices, que les autres font mais pas avec eux, la sanction c'est en fait de l'éloigner de son groupe classe...mais pas du travail ! On ne va pas l'autoriser à ne rien faire !

Chercheur : quand on vous voit à un moment feuilleter les livres, vous connaissez bien le contenu des livres, des programmes ?

Céline : à force oui...parce qu'on demande...quand les élèves sont exclus à la maison ou au collège on demande aux professeurs de nous donner du travail, en fait de nous donner les fiches d'activités qu'ils auraient à faire s'ils étaient là ... on en a pas tout le temps, on en a pas souvent même, donc on a demandé au documentaliste de nous donner des livres par niveau, par matière et on leur file des exercices. Donc là je ne sais pas si c'est le cas parce qu'on l'a pas vu mais des fois je leur dis « t'en es où en histoire ? », je prends le livre d'histoire et puis je leur donne...voilà...donc c'est pas du travail comme on aimerait leur donner mais on a rien d'autre. Alors l'autre solution qu'on a c'est de les faire monter heure après heure, toquer à la porte du prof, en disant « je suis exclu vous pouvez me donner du travail ? »

Chercheur : vous le faites

Céline : si on le fait aussi, on le fait...bon là en l'occurrence c'est moi qui lui ai donné du travail ... est-ce que ... non je feuilletais un livre ? Donc on ne m'en avait pas donné, mais du coup je lui en ai donné.

Activité de Céline commentée par Cécile en autoconfrontation croisée.

Cécile et Céline regardent le film de l'activité : Céline s'adresse à un élève dans son bureau, on la voit feuilletant un livre, l'élève est assis en face d'elle. Céline se tournant vers Cécile dit : « C'est un élève qui est exclu ». Avec l'aide du questionnement de sa collègue Céline redécouvre des manières de faire qui vont pouvoir être l'objet de discussion.

Cécile : C'est toi qui lui donnes du travail, ce ne sont pas les enseignants ?

Céline : En fait, sur ce coup-là, les enseignants n'en ont pas donné, donc...il faut bien lui donner

Cécile : C'est aussi des choses qu'on est obligé de faire parce que, du coup, sinon ça discrédite complètement la sanction qu'ils ont, mais voilà, on se retrouve un peu au bon vouloir de l'élève en disant : vous en êtes où, qu'est-ce

que vous êtes en train de faire en ce moment, c'est vrai, quand ils sont exclus, chez nous c'est les enseignants qui doivent donner le travail...quand c'est pas fait, on se retrouve dans un truc-

Chercheur : Vous ne les renvoyez pas auprès des enseignants ?

Cécile : Non, parce que, s'ils sont exclus, si on les renvoie en classe, ça pose problème, ils vont déranger le cours, c'est compliqué, au pire, si on a le temps on monte voir l'enseignant en lui disant- au fait le travail- mais en fait on le fait jamais parce que on n'a pas le temps. Du coup on se retrouve à donner des choses à faire aux élèves parce qu'il faut bien qu'ils aient quelque chose à faire, mais ce n'est pas ...

Céline : Quand certains me font le coup plusieurs fois, l'élève, je lui donne un petit mot, même s'il est exclu de la classe, il monte, il toque, il dit bonjour, je viens chercher mon travail.

Chercheur : C'est une consigne qu'ils connaissent les enseignants, les enseignants acceptent ?

Céline : Oui, parce que s'ils viennent râler, je leur dirai qu'on a été obligé de le faire parce qu'ils n'ont pas fait leur travail. Donc sur certaines choses oui, probablement même sur ce ton-là, avec un petit sourire de fin, mais parce qu'il faut qu'ils comprennent qu'avec le nombre qu'on a et puis qu'on gère, on peut pas se permettre de faire leur boulot.

Chercheur : Et là, vous ne le faites pas ?

Céline : Non, pourquoi ? Peut-être parce que, en l'occurrence, je pense, je ne sais pas qui c'est cet élève-là, mais pour des profs, c'est exceptionnel, et quand j'ai le temps, en fait, je le fais, mais je ne fais pas à chaque fois.

Chercheur : Là, ça nous étonne de voir à quel point vous recherchez dans le livre, vous posez des questions, vous connaissez le programme.

Céline : on est amené alors, plus en français, en histoire, pour des matières comme ça, on donne souvent du travail.

Chercheur : (s'adressant à Cécile), Ce sont les mêmes pour vous ou il y a d'autres matières ?

Cécile : En général, quand je n'ai pas de travail pour l'élève, c'est aussi tout simple, comme je n'ai pas tous les manuels, donc en général, je donne ou du français, ou des maths, ou de l'histoire, parce que ce sont les matières, ce sont des grosses matières, des matières qu'on a et c'est plus facile de déconnecter, de donner des exercices de matières qu'il a faits, des exercices de grammaire ou de faire relire un chapitre d'histoire ou de faire étudier des documents là où ils en sont. Sur des petites matières comme les SVT, la physique, toutes ces choses-là, c'est plus difficile.

Céline : Ou même les langues, pour des élèves qui sont plus grands, prendre un texte d'espagnol et leur demander de faire une traduction sur un texte pris au hasard, s'ils n'ont pas vu le temps ou le type de vocabulaire c'est pas possible pour eux, donc...

Cécile : C'est vrai, par simplicité aussi, parce que de fait, parce que c'est pas à nous de le faire, on le fait, parce que sinon la sanction n'aurait pas de portée, donc on va au plus simple, on prend le livre de français ou de math, et puis, en sciences on connaît pas toujours les programmes mais la grammaire et l'orthographe, ça fonctionne toujours et puis en math voilà, on leur demande toujours s'ils ont fait de la géométrie et on s'arrange comme ça.

Chercheur : Vous le faites sans trop vous compliquer la vie, c'est ça ?

Cécile : Je le fais avec l'objectif que ça ait quand même un sens, c'est-à-dire que ça ne soit pas complètement sorti du contexte mais effectivement je ne pense pas passer une demi-heure à aller faire des photocopies de bouquin et donc je le fais au plus pressé.

Céline : Et puis là, c'est une hypothèse, si je cherche au niveau des exercices, c'est parce que l'élève qui est en face, c'est un élève en difficulté, et que si je lui donne un exercice trop compliqué, il ne va pas y arriver, et du coup ce travail, il ne va lui servir à rien. Autant qu'il arrive à faire quelque chose pendant le temps qu'il est là et qu'on puisse lui dire, c'est bien, on t'avait donné ça à faire, tu l'as fait en deux heures, c'est très bien...qu'il ait un petit sentiment...

Cécile : Moi-même il m'arrive de donner des exercices de l'année d'en dessous, parce que c'est ce livre-là que j'ai sous la main, et de lui dire, tu vas faire des exercices de 5^{ème}, tu y arriveras, voilà, c'est à la fois qu'il sente qu'il ne va pas se tourner les pouces, et puis de l'autre côté, l'objectif, souvent, ce sont des enfants qui ne sont pas très bien à l'école, et l'objectif, c'est parce qu'ils sont exclus à l'intérieur de l'établissement, en général il y a une raison, derrière, on a un objectif de rescolarisation, de motivation, je me dis tant pis, si tu n'as pas donné de choses en rapport avec le thème...

Autoconfrontation croisée : Céline commente l'activité de Cécile.

C'est le matin, première heure, Cécile reçoit un élève qui vient de se faire exclure de cours, mais elle s'intéresse en même temps au va et vient dans la salle où elle se trouve. Le chercheur interpelle Céline sur la façon dont Cécile procède pour gérer l'exclusion de l'élève qui vient d'arriver dans le bureau.

Chercheur : Là elle gère plusieurs choses à la fois, vous feriez pareil dans une situation comme ça ?

Céline : Ben en fait peut être que j'aurais eu des infos...par exemple y'en a un qui vient de se faire exclure de cours visiblement, peut être que j'aurais eu l'info mais en différé, parce que là elle est à la vie scolaire donc forcément les élèves débarquent. Nous souvent ils vont d'abord toquer là bas, ensuite s'ils ont du travail, si tout est en règle les surveillants les accueillent en permanence, et ils nous font passer ensuite l'information simplement que un tel est en permanence parce qu'il a été exclu de cours. Si ils ne trouvent pas les surveillants ils

viennent au bureau, donc ça se trouve je n'aurais pas vu l'élève tout de suite et j'aurais terminé l'entretien...mais de toute façon je crois qu'on le voit après on est souvent dérangé par le téléphone ou par l'arrivée intempestive d'un ..

Cécile : Je pense que j'aurais été... enfin c'est ce que j'ai dit j'ai été dérangée, et c'est vrai que j'écoute...enfin je pense que j'aurais pu être dans mon bureau, pour des raisons matérielles je n'y étais pas, parce que je me suis déjà enlevée de mon bureau pour pouvoir être tranquille avec l'élève en disant « voilà on va aller discuter ailleurs », parce que le surveillant commence à téléphoner. Je pense que j'aurais été dans mon bureau, la porte aurait été fermée, et c'est exactement comme Céline [...]

Chercheur : Vous voyez systématiquement les élèves qui ont été exclus de cours, à un moment ou un autre alors que ce n'est pas forcément votre cas Céline ?

Céline : pas forcément sur le moment où ils ont été exclus pour certains parce que après c'est le temps qui fait ...un entretien se termine, ça sonne l'élève remonte en classe pour le cours suivant on a au moins une information écrite qui nous dit que l'élève a été exclu de cours, et puis on peut le re-convoquer plus tard. Mais si dans l'heure où il a été exclu on peut le recevoir on le reçoit pour savoir...parce qu'il y a peut être des choses à désamorcer avec l'élève, et souvent les profs qui ont exclu un élève veulent savoir rapidement si on l'a vu, si on eu le temps d'appeler les parents, s'ils doivent le faire eux-mêmes, ce genre de chose.

Commentaire écrit de Céline concernant l'exclusion de cours

Céline dans un texte envoyé au collectif à l'issue des autoconfrontations commente les procédures mises en place dans son établissement.

« Tout d'abord les élèves qui sont exclus de cours ne sont malheureusement pas toujours accompagnés par un autre élève. Aussi il arrive parfois que certains d'entre eux mettent un certain temps avant de se rappeler où se trouvent nos bureaux, d'autres, frappés d'une amnésie totale, n'y parviendront pas, ou bien ils seront récupérés dans un recoin par un surveillant ou un autre adulte qui passait par là.

Certains professeurs, finalement inquiets d'avoir laissé ces élèves seuls, envoient au bout de quelques minutes un élève vérifier si nous avons bien récupéré l'élève exclu.

Si la réponse est oui, tout va bien, si c'est non, alors s'engage une course poursuite dans les couloirs !

Que se passe-t-il alors si le professeur exclut un élève sans être accompagné, que celui-ci ne vient pas au bureau, et que le professeur ne s'en inquiète pas ?

Deux possibilités :

- le professeur vient nous voir ensuite pour discuter de l'évènement, et à ce moment là nous intervenons ensemble auprès de l'élève en question
- le professeur ne s'en préoccupe pas, et il y a des chances que cette exclusion tombe dans l'oubli

La deuxième possibilité est assez rare, pour être plus précis, elle ne concerne qu'un nombre infime de professeurs qui fonctionnent comme cela.

Revenons à la situation où l'élève, qu'il soit seul ou non, parvient jusqu'à mon bureau. A-t-il un mot du professeur et que dit celui-ci ? Le professeur a-t-il donné du travail ? Dans quel état se trouve l'élève au moment où il se présente à moi ? Suis-je disponible pour le recevoir ? En fonction des réponses à ces questions le traitement de l'exclusion de cours ne se fera pas de la même façon.

[...] Les suites d'une exclusion sont diverses. L'exclusion de cours étant une punition en soi, le professeur pourra considérer qu'elle suffit, mais parfois elle sera suivie d'une autre punition/sanction : retenue, travail supplémentaire, fiche de suivi, exclusion temporaire, TIG... Elle pourra également être suivie d'un rendez-vous entre le professeur et la famille de l'élève concerné. Ce sont des mesures de réparation qui doivent être proposées, car l'idée est bien d'amener l'élève à cesser de transgresser la règle afin qu'il adopte une attitude scolaire.

D'autre part ce qui compte c'est qu'il y ait une gestion, une action, au moment où l'élève est exclu de cours, peu importe que ce soit le CPE ou un surveillant. C'est là le sens de l'exclusion de cours: la communauté scolaire signifie à l'élève qu'on ne peut accepter ce qu'il ou elle a fait en classe, nous l'empêchons de se livrer à une activité contraire aux règles de l'école. A nous ensuite de l'amener à réintégrer le groupe classe dans de bonnes conditions, c'est pour cela que l'exclusion de cours est assez souvent suivie d'une autre mesure qui se veut réparatrice.

Un des débats que nous avons eu au sein du collectif s'est centré sur le fait que les élèves puissent être remontés en cours. En effet, nous pourrions mettre en difficulté l'enseignant par cette action, c'est pourquoi il est important que cette pratique fasse l'objet de discussions en équipe, et qu'elle s'applique avec beaucoup de bon sens et de discernement. Il faut que chaque personnel soit préparé à cette possibilité, et que chacun entende bien qu'il ne s'agit en aucun cas de se défaire de ses responsabilités : bien au contraire ! Un texte existe, il doit donc être appliqué, et je crois qu'en tant que CPE j'ai à sensibiliser les enseignants sur des pratiques qui, outre le fait qu'elles sont illégales, peuvent nuire à leur autorité à long terme pour un gain ou un effet à court terme. Le danger pour moi serait de faire croire aux enseignants que l'exclusion de cours est quelque chose de « magique », et qu'il suffit que l'élève ne soit plus physiquement là pour que les difficultés disparaissent elles aussi. Un système a été instauré au sein de l'établissement pour prendre le relais, mais il ne se

substitue pas au travail de l'enseignant. Un incident est inscrit dans un contexte particulier, et l'exclusion de cours se fait pour des motifs précis, c'est pour cela que le suivi d'une exclusion est un incontournable pour moi ».

3.1.2 L'exclusion de cours, un indicateur du travail avec les enseignants

L'exclusion est un point essentiel des relations entre CPE et enseignants. Pour Cécile, les exclusions et leurs modalités de traitement sont un indicateur du fonctionnement de l'établissement et de la politique mise en œuvre. Comme Céline l'indique dans son commentaire, il existe un texte qui régit les modalités d'exclusion : la circulaire du 11 juillet 2000 portant sur les procédures disciplinaires dans les établissements scolaires. Elle commente ce texte au regard des discussions qui ont eu lieu dans le collectif à ce sujet.

« Lors des échanges que nous avons eus au sein du collectif et lors des autoconfrontations, nous avons abordé deux types d'exclusion :

- les exclusions de cours
- les exclusions temporaires

Si les deux sont bien des mesures disciplinaires elles n'appartiennent cependant pas au même groupe de dispositif. En effet, si l'on se réfère au texte en vigueur, le Bulletin officiel du 11 juillet 2000, le premier type d'exclusion relève de la **punition**, alors que le second est une **sanction** disciplinaire. Le texte fait la distinction suivante :

Par commodité de langage, les punitions scolaires sont distinguées des sanctions disciplinaires proprement dites. [...] Les punitions scolaires concernent essentiellement **certains manquements mineurs** aux obligations des élèves, et les perturbations de la vie de la classe ou de l'établissement. Elles sont fixées par le règlement intérieur. Les sanctions disciplinaires concernent les atteintes aux personnes et aux biens et les manquements graves aux obligations des élèves. [...] Considérées (les punitions) comme des mesures d'ordre intérieur, elles peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants ; elles pourront être prononcées sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative par les personnels de direction et d'éducation.

A l'inverse les sanctions sont du seul ressort du chef d'établissement ou du conseil de discipline.

Au paragraphe 2.2 de cette circulaire, l'exclusion de cours apparaît dans la liste des punitions possibles, il est toutefois précisé « *justifiée par un manquement grave, elle doit demeurer tout à fait exceptionnelle et donner lieu systématiquement à une information écrite au CPE et au chef d'établissement* ».

Si une partie des enjeux de ces deux formes d'exclusions peuvent être similaires, je les traiterai séparément afin de garder leur spécificité, et de mettre en avant certains extraits choisis des auto- confrontations simples ou croisées. Mais c'est aussi parce que l'angle sous lequel j'ai pu aborder chaque exclusion n'est pas le même.

Les exclusions de cours donnent assez souvent lieu à des discussions passionnées, et ce, certainement parce qu'elles naviguent entre deux catégories de mesures disciplinaires : ce sont des punitions MAIS elles doivent faire l'objet d'un rapport écrit, adressé à une tierce personne, qui peut être le CPE. Elles appartiennent à la liste des mesures qui concernent des manquements mineurs MAIS elles doivent être justifiées par un fait grave ! Les thèmes récurrents lors de ces échanges en équipe sont les suivants : trop d'exclusions, pas assez de marge de manœuvre pour exclure, pas assez de suivi ou d'implication des enseignants après l'exclusion, qui prévient la famille ... la liste est loin d'être exhaustive. Les réponses données à certaines de ces interrogations témoignent, directement, des principes et valeurs éducatives du personnel en question car elles dessinent le cadre de la vie scolaire dans lequel nous souhaitons voir évoluer les élèves. C'est aussi parce qu'elles approchent un des fondements du métier qu'elles font débat.

[...] En tant que CPE nous sommes amenés à intervenir à différents moments du traitement d'un incident. C'est d'ailleurs sur nos modalités d'intervention en matière de sanction et punition que nous avons à « tenir bon » face aux attentes des autres personnels de l'établissement. A travers les traces vidéo je crois que se dégagent des points non négociables pour moi : ne pas se substituer à la personne impliquée dans l'incident, faire comprendre aux enseignants que l'exclusion seule ne veut rien dire, et que chacun doit accepter sa part de travail dans le suivi et l'application des sanctions.

L'absence de travail donné par les enseignants aux élèves exclus révèle, par les échanges que cela a occasionnés, que c'est un point à la fois de crispation mais aussi un moteur. Moteur pour continuer à délimiter mon champ de compétence, un moteur pour la réflexion du travail en équipe avec les enseignants.

Comme je le dis dans l'autoconfrontation avec Cécile : Ils doivent comprendre qu'avec le nombre d'élèves qu'il y a et qu'on gère on ne peut pas se permettre de faire leur boulot.

C'est là un point d'achoppement : nous faisons une tâche qui n'est pas de notre ressort, du mieux que nous pouvons, non pas par zèle, mais parce que nous voulons donner du sens et de la cohérence à nos actions. Car il ne s'agit pas d'occuper l'élève, l'exclusion, surtout si elle est interne, doit permettre à l'élève de se retrouver à la fois dans une situation d'élève avec des droits et des devoirs, mais aussi dans une situation de réussite. L'objectif est bien de re-motiver les élèves qui se perdent dans de multiples transgressions. L'échange qui suit est

pour moi emblématique de cette tension professionnelle : ne pas accepter des tâches qui ne sont pas les nôtres et pourtant, pour faire vivre le lien éducatif, les assumer »⁸.

3.2 Renoncer à donner du travail

Le fait de donner du travail ou non va être repris par Cécile et Céline et être l'objet d'un retournement inattendu qui transforme la certitude en doute. A la vue des images et à l'écoute de leur dialogue, Céline précise : « la première fois, je ne renvoie pas l'élève mais j'en parle au professeur et ensuite si la situation se reproduit, je renvoie l'élève en cours ... mais du coup c'est insatisfaisant ». « Des fois on ne peut plus prendre de recul et on accepte des choses ... ». Cécile va plus loin quand elle indique qu'elle « a changé sa position » « maintenant je suis moins catégorique sur la façon de gérer l'exclusion. Avant c'était insupportable de voir un élève qui n'avait pas de travail maintenant je pense qu'en tant qu'éducateur c'est difficile de faire ce que les enseignants n'ont pu faire : mettre les élèves au travail ». « Parfois je ne donne pas de travail : je dis à l'élève tu t'assois là. Tu ne fais rien parce que tu ne fais rien en classe. Il s'agit de les amener à expérimenter la non-occupation. Sur le fond je me donne bonne conscience. J'ai un peu baissé les bras ... Je lâche ma fierté professionnelle pour que la communauté professionnelle n'en pâtisse pas mais du coup on en pâtit beaucoup, le renoncement c'est peut-être la première cause de la souffrance professionnelle ... le mot est peut-être un peu fort ».

Comme le dit Céline dans son texte sur l'exclusion :

« En creux c'est la solitude récurrente du CPE face à la mise en œuvre de la sanction qui transparaît. Pourtant au quotidien j'utilise plusieurs chemins pour associer le plus possible les autres personnels de l'établissement.

Voici en quelques lignes ce qui se passe lorsqu'un élève transgresse un des points du règlement intérieur sur un temps d'enseignement.

- C'est l'adulte impliqué dans l'évènement qui appelle la famille et donne le détail de l'incident. Cette mesure permet que l'évènement ne soit pas relaté par ouïe dire, mais bien par un protagoniste qui s'engage par son témoignage. Il est très rare que ce soit le CPE ou un personnel de direction qui contacte en premier la famille, lorsque cela se produit c'est un geste volontaire qui se fonde sur l'histoire de l'élève et/ou de l'adulte concerné.

⁸ Les mots soulignés, indiqués en gras ou écrits en majuscules l'ont été par Céline.

- Avant cette étape, l'adulte rédige un rapport écrit, détaillé (voir document joint), afin qu'une trace demeure de l'incident. L'adulte fait le lien avec la famille et avec le professeur principal de l'élève.
- L'adulte transmet son rapport au CPE concerné. Une discussion s'engage, et une première proposition de résolution est faite.
- Vient ensuite le moment de l'entretien avec l'élève. Là il y a plusieurs variantes : avec les parents ou sans, avec le professeur principal ou non, etc, les conditions de l'entretien dépendant de la situation de l'élève.
- A l'issue de l'entretien, les adultes du collège se consultent et annoncent la décision de punition ou de sanction s'il y a lieu d'en mettre en place.

Toutefois, la réaction de la communauté scolaire est beaucoup plus rapide à partir du moment où l'incident est une grave atteinte aux personnes. Dans ce cas là l'élève est immédiatement extrait de classe, mis au travail de façon isolée, la famille convoquée et fortement invitée à se présenter le jour même. Les entretiens sont bien évidemment mis en place, ils nous aident à y voir clair, et à chaque protagoniste d'exposer son point de vue et de réfléchir à l'évènement.

- Le professeur principal a pour mission de transmettre les informations concernant la mise en œuvre de la sanction à l'ensemble de l'équipe de la classe ».

A première vue, cela semble réglé comme du papier à musique, et rien ne transparaît de la solitude dont je parlais plus haut, mais la réalité est plus complexe ».

3.3 Tout est réglé comme du papier à musique et pourtant, le genre professionnel comme ressource

Comme Céline le dit « tout est réglé comme du papier à musique, et rien ne transparaît de la solitude dont je parlais plus haut, mais la réalité est plus complexe ». Prévoir une procédure est nécessaire et Céline décrit avec précision ce qui est prévu dans son établissement, mais l'idée qu'il y aurait une bonne pratique s'épuise assez vite dans la réalité de l'action et chaque CPE dans la plupart des cas risque de se trouver seul pour gérer les dilemmes vécus dans sa pratique.

Cécile dira ainsi parlant du texte sur les exclusions « c'est le texte avec lequel on doit s'arranger » marquant ainsi l'importance des dilemmes et des choix auxquels chaque CPE est confronté dans son action concernant les exclusions de cours. Dès lors, la réélaboration des règles pour soi et avec les autres devient un moyen de résoudre les contradictions et de dépasser les conflits « rencontrés » dans l'activité. Pour Jean-Michel se trouve ici posée la question de fond de

l'étude : « comment constituer le métier comme une ressource ». Il s'agit bien dans notre approche de faire des controverses entre les professionnels une ressource pour l'action individuelle de façon à ce que les renoncements ne se retournent pas contre les professionnels et au bout du compte contre le métier lui-même. Ces controverses entre professionnels participent de la construction du genre professionnel c'est-à-dire de l'ensemble des possibles de l'action contenus dans l'exercice professionnel ce que Clot (2008) appelle le genre professionnel - ressource à disposition des professionnels, assimilable à une histoire commune constituant une mémoire permettant de mieux affronter le cours des événements dans la situation de travail. Elle règle ou dérègle l'activité individuelle. On peut dire aussi que le genre professionnel c'est la traduction collective de la tâche prescrite et des moyens donnés pour la réaliser. Sans ce travail de traduction, chacun doit réinventer seul les réponses à donner à chacune des situations de travail, trouver seul les réponses aux contradictions inhérentes au travail. Lorsque le genre professionnel remplit sa fonction de ressource psychologique, chacun n'est pas isolé devant l'imprévu, même s'il est physiquement seul à son poste. Ainsi dans le précédent rapport sur le travail enseignant (Clot & al., 2005), une enseignante commente les images filmées de son travail : elle dit qu'elle met toujours le bureau « au milieu » du tableau, lorsqu'elle prend la classe à la suite de son collègue qui le laisse « sur le côté ». Le bureau contient, en quelque sorte la « trace » de la présence du collègue. Mais ce n'est pas sa seule présence personnelle qui est rappelée dans l'objet : la place du bureau fait l'objet d'une série d'interprétations de cette enseignante qui explique, et cherche ainsi à mieux comprendre pourquoi elle est rarement assise. A travers le changement de place du bureau, c'est tout un rapport aux élèves qui est discuté, une certaine manière de se tenir devant eux, de les regarder, de leur parler. C'est un style pédagogique qui s'affirme, tout en s'opposant au style du collègue. Le genre professionnel n'est pas objet d'un exposé intellectuel et raisonné des objectifs et des méthodes pédagogiques, il appartient à l'activité individuelle, même à l'insu du sujet. Tout comme les mots du métier, que les professionnels utilisent spontanément, ils appartiennent d'abord au patrimoine commun avant d'être mobilisés par chacun.

Pour autant, le genre n'est pas univoque, ni homogène. Au contraire, et on le voit dans l'exemple du bureau de l'enseignante, ce sont les différences de style d'activité qui offrent au genre professionnel une diversité et lui confèrent une épaisseur psychologique en permettant au sujet de disposer d'un plus grand nombre de ressources pour faire face aux imprévus et pour donner une signification à ce qui lui arrive. Si le genre professionnel préfigure, pré-organise l'activité individuelle, c'est l'activité individuelle, par le développement des styles qui peut, en retour, lui conférer renouvellement et plasticité. Le style est ainsi une retouche personnelle du genre, qui peut éventuellement se fondre dans l'histoire commune. Simultanément, le développement du style d'activité est le

signe que le sujet parvient à une bonne maîtrise du genre au point de s'en affranchir, pour réaliser les choses à sa façon et trouver, du même coup, une manière de se réaliser au travail.

Le genre professionnel n'est donc pas un modèle extérieur qu'on devrait intégrer à l'identique. C'est un travail de conception au fil de l'action, un travail d'organisation du travail, qui interprète la situation en cours, l'évalue, cherche au besoin des agencements singuliers pour s'en acquitter. C'est une sorte de dialogue implicite ou explicite avec la tâche et aussi avec les autres - les pairs - présents ou absents, qui sont ou qui ont été confrontés à ce genre de situation. Les méthodes de clinique de l'activité intègrent, comme nous avons tenté de le montrer, cette dimension collective dans les analyses. Ce qui est visé, c'est le développement, la relance des dialogues professionnels, de ce travail collectif, sans lequel les sujets manquent de « répondant » et prennent le risque de s'épuiser rapidement.

3.4 Le rapport disciplinaire, une manière de questionner le travail collectif

Henri dans son instruction au sosie a longuement abordé la question des rapports disciplinaires et la difficulté qu'il rencontrait à les gérer. Dans un texte intitulé « cent fois sur le métier », il revient sur ce point, donnant à voir comment ce dialogue qui s'instaure avec la tâche et avec les autres peut participer à la constitution du genre professionnel vu comme une ressource pour mener à bien ce qui doit être fait et sortir des impasses dans lesquelles le poids du quotidien enferme parfois le professionnel.

« Je reviens sur le thème du disciplinaire, très abordé dans l'instruction, de l'exclusion de cours au rapport disciplinaire, j'aborde de façon elliptique le moment où je dis dans l'instruction au sosie : « tu passes dans la salle des profs, juste pour prendre le paquet de retenues et de rapports disciplinaires » et de préciser « que je n'ai pas eu la force de retirer la veille ». Mon sosie, interloqué ne comprend pas, je ne fais que passer en salle des professeurs subrepticement ... Beaucoup d'ambivalence dans cette attitude décrite ».

Chercheur : je vais rencontrer des professeurs, les professeurs risquent de m'interpeller dans la salle des professeurs quand je vais y rentrer ?

Henri : Non, s'il y a des professeurs tu dis bonjour, si ce sont des profs que tu apprécies tu peux proposer un café

Chercheur : D'accord, éventuellement je vais discuter avec eux, en profiter pour regarder avec eux des retenues

Henri : Non, je prends le paquet et je retourne au bureau.

« En si peu de temps, le malaise est bien souligné. Aucun geste professionnel, certains y verraient une attitude non professionnelle, le CPE n'assume pas cet incontournable moment, l'éventualité que ça se passe bien, un travail d'équipe n'est pas envisagé. Ce travail d'analyse clinique n'interpelle pas que le professionnel. Je, n'est plus l'instructeur, le désir de prendre un café pour être avec quelqu'un d'autre (thème du sentiment d'isolement) et le refus de discuter, ourlé d'à priori, le disciplinaire nous sépare, la peur de la mésentente est source d'évitement. (...). Je passe quand à mes bafouillis de méthode pour instruire, je dis bien instruire les dossiers : tas de retenues et rapports, mettre de l'ordre sur son bureau ou dans sa tête, faire le tri, classer en fonction de la gravité ... autant de simulations qui mettent à mal mon sosie d'autant plus que je ne prends pas le temps de lui expliquer ce qu'est un rapport.

D'où la question « Mais qu'est-ce qu'un rapport ? »

Pour faire un peu simple, un rapport, c'est un formulaire intitulé rapport disciplinaire où est noté le Nom, Prénom, Classe de l'élève mais aussi le nom du rapporteur, sa fonction. La procédure a des connotations policières qui heurtent les bonnes consciences. Les deux parties sont donc nommées et le motif explicité en quelques lignes. Est décrit l'événement faisant l'objet du rapport.

Un événement à caractère choquant pour le professeur et qui peut l'être pour les autres élèves : entre deux élèves (insultes, bagarre ...) ou entre le professeur et un élève, des situations de refus de travail, de manque de respect, mots insolents, des attitudes agressives à l'encontre du professeur qui après bien des remarques est obligé d'exclure l'élève, l'autorité du professeur remise en cause, la sérénité du cours ébranlée ... une attitude insistante de l'élève qui s'obstine par exemple à parler fort et hors de propos, se retourne, se déplace sans autorisation ... autant de défis à l'autorité du professeur qui n'aura pas les moyens d'interrompre ce processus, **un rapport de force** s'établit et parfois s'élargit à plusieurs élèves, le professeur ne peut laisser traîner cette situation même si parfois il en est l'initiateur.

Un rapport, c'est donc la description des faits par le professeur ou autre personnel encadrant, il est écrit après coup, lorsque le professeur prend le temps en espérant réparation par une sanction, est-ce la seule solution ? Est-ce que le CPE peut en proposer d'autres ? Je rappelle que la plupart des professeurs font beaucoup de disciplinaire, ils enseignent et maintiennent la discipline dans leur cours : contrôle du travail effectué, des carnets et mots à signer, imposer le silence attentif et toutes règles de bienséance, ce travail éducatif ils le font pour le plus grand nombre.

Le rapport disciplinaire est-il un constat d'échec ?

- 1- En premier lieu, par le professeur qui n'est pas arrivé à rétablir une relation de respect.
- 2- les professeurs ne sont pas les seuls concernés par cette situation d'échec, le CPE constate ces « écarts de conduite » déroutants par des élèves pour qui la vie scolaire n'a plus de sens, c'est un échec commun généralisé et je ne pense pas, comme l'a dit un collègue : « si un professeur a un problème avec un élève, c'est à lui de le gérer ». Tout le monde est concerné par ces dérives.
- 3- Ce constat doit être le support d'un travail éducatif plus serré, actif avec tous les intervenants et c'est sans doute là l'origine de mes nombreux évitements dans cette instruction, je ne prenais pas assez de temps, nous n'avons pas assez de temps. Au sentiment d'impuissance se mêle la mauvaise conscience, malgré tout le travail accompli.
- 4- Pour l'élève, ce rapport est d'abord une menace, c'est ce qui est brandi en dernier recours dans une situation de conflit et parfois donc saisi par l'élève comme un défi à l'institution, à l'ordre établi, un défi et certainement une étape dans la construction de soi. L'opposition comme un affranchissement, une prise de liberté, une outrance suicidaire pour des consciences adolescentes confuses, souvent meurtries et révoltées.

Ce thème me paraît intéressant tant le cas de conscience est présent, le jugement toujours en apesanteur, des situations inconfortables qui font dire à certains collègues « si les professeurs... » ou encore « je refuse de faire du disciplinaire » puisque c'est quelqu'un d'autre qui le fait ! Nous sommes des intermédiaires, des relais mais l'on pourrait imaginer que chaque professeur, ayant produit un rapport, discute avec la direction de la mesure à prendre, de rencontrer les parents ou l'on pourrait le faire de façon collégiale ... En quoi notre médiation est utile ? Est-ce dans le but de laisser le temps à l'élève de s'amender, auquel cas nous serions des modérateurs de sanctions, ce que certains professeurs de mon établissement supputaient alors et toujours.

N'y a-t-il pas un geste professionnel dans ces moments ? Comment soupeser les différents paramètres qui sont, en vrac :

- Restaurer l'autorité du professeur,
- Préserver l'équilibre de la classe,
- Affirmer que le respect mutuel est le socle de notre vie commune,
- Laisser la possibilité à l'élève fautif de réintégrer le corps, la classe, ne pas barrer son avenir ?

Tout cela a déjà été dit. N'y a-t-il pas un véritable positionnement professionnel dans ces moments sous-tendus par des rapports de pouvoir entre tous les intervenants : le chef d'établissement, le CPE, les professeurs (très corporatistes), les parents d'élève ? »

Le retour à l'instruction au sosie est l'occasion pour Henri de revenir sur la gestion qu'il fait des rapports disciplinaires. Il juge que ces rapports, trop nombreux dans l'établissement, sont source de dysfonctionnement (un collègue de 300 élèves avec 50 retenues hebdomadaires et quelques 325 rapports disciplinaires dans l'année). Ces rapports sont des objets partagés entre professeurs, chef d'établissement ou adjoint et CPE, sorte d'instrument biface à la disposition conjointe des élèves et de leur famille et des membres de l'équipe éducative, ils sont donc un bon révélateur du travail d'équipe. Ainsi, comme le fait Henri, il est utile d'être attentif et de bien réfléchir à l'utilité réelle de cet instrument. Le rapport n'est peut-être que l'objet apparent du travail des membres de l'équipe éducative, le véritable objet sur lequel Henri s'interroge et interroge les autres est le travail d'équipe. Dans les situations de travail, il est parfois difficile de repérer l'objet réel sur lequel porte le travail des uns et des autres d'où parfois les incompréhensions, les critiques adressées mutuellement, parfois les disputes qui débordent le champ professionnel pour devenir des affaires personnelles. La difficulté d'Henri n'est pas sa difficulté à lui, ce qui est en cause c'est le fonctionnement même de l'établissement d'où ce dialogue qu'il met en œuvre pour essayer de retrouver ce qui pourrait être fait de différent avec les autres et pour les élèves. Ses hésitations à transmettre des instructions précises au sosie, l'amènent à reconsidérer les fonctionnalités des rapports disciplinaires. Le texte d'Henri est sans concession, il cherche, il tâtonne et prend position. Les enseignants peuvent avoir des attitudes corporatistes mais pour lui, contre l'avis d'une de ses collègues, il est nécessaire d'être solidaire des enseignants car ils partagent avec les CPE la gestion du disciplinaire. C'est en questionnant les ressources de son métier qu'il tente d'apporter des solutions aux difficultés qu'il rencontre dans cette situation précise. Du coup son questionnement devient celui du métier lui-même et les ressources qu'il tente de mobiliser, les ressources du métier. C'est ce questionnement que nous avons essayé d'installer dans l'étude comme le montre également le traitement fait par les professionnels eux-mêmes de la situation d'entretien et de son analyse.

4. L'entretien, un geste professionnel incontournable ?

Une première remarque : conduire un entretien n'est pas cité en tant que tel dans les textes qui organisent le travail des CPE. Pourtant les CPE considèrent que « c'est un des piliers de leur métier ; un temps incontournable de ce dernier, qui lui serait en quelque sorte consubstantiel » (CEREQ, 2007, p.32). La circulaire des missions de 1982 parle de « relations et contacts directs avec les élèves ... sur le plan individuel (comportement, travail, problèmes personnels). Dans le 4 pages du SNES (décembre 2006), concernant le métier de CPE, on trouve : « interlocuteur privilégié des élèves, il est un acteur essentiel de la fonction d'écoute ». Les CPE impliqués dans l'étude se sont souvent trouvés confrontés à

la conduite de l'entretien, directement par choix de séquence comme dans l'instruction au sosie de Patrick ou de manière plus inattendue au détour de l'activité filmée de Céline et Cécile et de leurs commentaires sur leur activité.

L'instruction au sosie de Patrick : La séquence est directement centrée sur un entretien en fin de journée avec un élève de seconde et sa mère avec prise de rendez-vous. L'élève rencontre des difficultés d'adaptation, ses résultats scolaires sont insuffisants.

Chercheur : Donc quand ils vont arriver, je vais le savoir par le téléphone ?

Patrick : Un coup de fil de la personne qui est à la loge ou alors la mère qui entrera et puis qui commencera à chercher et comme tu as l'habitude de naviguer et que tu verras quelqu'un que tu ne connais pas, tu supposeras que c'est cette mère-là

Chercheur : Je prépare un dossier ? Qu'est-ce que j'ai sur mon bureau pour ce rendez-vous ?

Patrick : À part la feuille que tu as fait tourner auprès de l'équipe enseignante, éventuellement quelques indications de la part des surveillants si l'élève est connu

Chercheur : J'ai fait un sondage ?

Patrick : Tu es déjà allé les voir

Chercheur : J'ai quelques idées ?

Patrick : Il y aura aussi à ta disposition le bulletin trimestriel

Chercheur : Je pense à le sortir, à l'imprimer ?

Patrick : Il suffit d'aller en salle des professeurs, tous les bulletins sont rangés par classe

Chercheur : J'y vais avant 5 heures ou après quand ils seront là ?

Patrick : Quand ils seront là, cela permettra de les accueillir et te laisser un petit temps, juste 1 minute

Chercheur : J'ai d'autres choses à faire ? Je sais ce que je vais dire ou j'attends que ça vienne ?

Patrick : La trame ... attendre la façon dont l'élève vient, fait un bilan sur la façon dont il s'est investi ou pas ...

Chercheur : Alors je sais que je vais lui poser cette question ?

Patrick : Oui ! Je vais le laisser faire lui-même le commentaire de son bulletin

Chercheur : Là, je suis avant, jusqu'à 5 heures, j'ai cette trame dans la tête

Patrick : C'est une trame que tu utilises pratiquement tout le temps ou alors il y a le plan B après ; mais a priori c'est cette trame là

Chercheur : A priori pour cet élève-là, cette mère-là, c'est cette trame-là ?

Patrick : Ça va être cette trame-là, à savoir : la façon dont l'élève lui-même s'investit ou pas, comment il a vécu son début d'année, comment il s'est organisé, qu'est-ce qu'il a mis en place, de quelles ressources il dispose, quels sont ses réflexes lorsqu'il rencontre des difficultés de différents ordres

Chercheur : Je suis toujours avant de les recevoir, est-ce que j'ai une idée des difficultés de cet élève précis ?

Patrick : Là, visiblement, il n'a pas encore pris la mesure de la classe de seconde, il doit développer un peu plus d'autonomie dans son travail et être mieux organisé

Et plus loin.

Chercheur : Je me donne un temps limite d'entretien ?

Patrick : C'est surtout une façon dont l'élève va concevoir, c'est surtout ça l'objectif donc pas de temps, on calibre, on peut calibrer ...

Chercheur : Une limite maximum ?

Patrick : Il ne faudra qu'on y passe la nuit non plus. Il faut, toute proportion gardée, ne pas rester trop longtemps. Ne pas ressasser sinon on va tourner en rond.

A la suite de son instruction, Patrick déclarera « le CPE exerce un métier de la parole ». Lors des séances suivantes, il évoque quelques points de son instruction discutés dans le collectif :

- Pas d'improvisation, rien n'est laissé au hasard,
- Des petites astuces à l'accueil et des gestes habituels comme sortir du bureau en laissant les personnes seules ou utiliser une formule rituelle,
- Avoir une trame dans la tête,
- Repérage de critères d'arrêt de l'entretien,
- Maintien simultané d'une certaine vigilance et de multi-activités (« j'ai un œil et une oreille » répond Patrick à une interrogation du chercheur qui lui demande s'il y a encore des classes dans l'établissement et s'il en est responsable, l'entretien est conduit avec la préoccupation d'être attentif à tout ce qui se passe dans l'établissement).

Patrick, quelques mois plus tard, dresse par écrit une liste de ce qui caractérise pour lui l'entretien, moment particulier et incontournable du métier de CPE. Il écrit : « Sans viser à l'exhaustivité, j'aurai pu aborder :

- l'importance du cadre (bureau) propice aux échanges dans le calme, dans un lieu et en un temps qui favorisent l'écoute et la disponibilité ; dispositif qui prépare à l'instauration d'un climat de confiance pour rendre possible un travail éducatif et réflexif,
- la structuration rationnelle de l'entretien en deux temps ; premier temps pour faire le point, avec distance et tourné vers le passé, pour relire les événements ; second temps qui ouvre vers l'avenir et s'accompagne des indispensables engagements, de préférence écrits,

- la distinction entre les différents types d'entretien : entretien de recadrage (imposé à l'élève), entretien d'accompagnement (proposé dans le cadre du suivi individuel),
- la préparation collective de l'entretien matérialisée par la circulation d'une feuille sur laquelle chaque professeur exprime son point de vue sur l'élève ; nécessaire collaboration avec les professeurs qui sont au contact des élèves et donc plus à même de les évaluer (niveau, progression, concentration, participation, attitude ...),
- le travail post-entretien : transmission du compte rendu de l'entretien au professeur principal pour lui restituer la teneur des échanges ; entretien postérieur avec l'élève pour mesurer avec lui l'écart entre le dire et le faire – entre les engagements de l'élève (et le renfort de la famille) et les résultats effectifs
- l'attitude et la posture durant l'entretien qui accentue le propos - renforcé par le regard ; éléments qui participent d'une certaine théâtralité mais doivent toujours viser à la sincérité, pour ne pas dire l'authenticité ».

Ces points correspondent au mode opératoire prescrit dans les techniques d'entretien et Patrick les développe de manière formelle. Cependant, c'est un autre point qui va retenir son attention et qu'il va développer dans un autre commentaire écrit : le silence dans l'entretien.

4.1 Le silence dans l'entretien

« Cette notion est apparue avec l'expérience comme un pivot dans le déroulement d'un entretien. À mes yeux, le silence représente un élément central et cependant ignoré – ignoré parce que central. Paradoxal serais-je tenté de dire ? Du moins au premier abord. Un entretien suppose le Verbe, un sujet qui parle à un autre sujet, l'usage du langage articulé pour signifier extérieurement quelque chose d'intérieur pensé ou senti par le sujet qui parle ».

Après avoir identifié de multiples usages du silence dans sa pratique, Patrick précise :

« Le silence permet de se retrouver face à soi-même. Ce qui peut constituer un véritable choc pour un esprit nullement habitué à l'absence de bruit, outre qu'il rompt le flot continu de paroles et impose un rythme à l'entretien, le silence développe une fonction active puisqu'il rend possible et permet les processus d'intériorisation et de transformation. Le CPE exerce un métier de la parole et à ce titre se doit paradoxalement de maîtriser les différentes fonctions du silence pour renforcer ses aptitudes notamment lors des entretiens. Le CPE peut être confronté, ironie du sort, au mutisme de l'élève durant un entretien. Qu'en

conclure dans cette situation embarrassante ? Renoncer à parler c'est bien dire quelque chose. La liberté d'expression n'inclut-elle pas le pouvoir de se taire ? ».

Le mutisme de l'élève, c'est ce que nous avons rencontré dans plusieurs moments de l'activité des CPE, Céline et Cécile commenteront plusieurs passages où l'élève ne s'exprime pas ou très peu, c'est le cas lors d'un entretien de Cécile avec un élève de classe de troisième exclu de cours.

La séquence filmée dure un peu plus de 7 mn. Elle commence à 8h23, juste avant le début des cours. Cécile est debout derrière son bureau arrondi, à l'extrémité droite, un document sous les yeux. A l'autre extrémité, un assistant d'éducation assis utilise l'ordinateur et le téléphone pour gérer les absences. Un élève, Veld, est assis, une grande écharpe rouge enroulée autour du cou. Cécile est penchée vers l'élève, les deux mains posées sur le bureau, le ton de sa voix monte.

Cécile : Vrai ou faux ?

Est ce que M. t'a demandé de te calmer ? ah oui ? sûr de sûr ? (intervention du surveillant qui a été impliqué dans l'altercation évoquée par Cécile)

Surveillant : C'est pour cela que Mme Y t'a demandé de te calmer ?

Cécile : Non mais, tu nous prends pour qui ?

M. Z (professeur de physique) qui est venu ce matin, t'a mis une heure de retenue pour avoir écrit sur les tables, que tu ne feras pas puisque tu es en sortie ... Alors, si tu te comportes comme ça, exclu de cours, bagarre, tu crois vraiment que tu vas aller en sortie cette après-midi ? Que tu vas aller au tribunal de grande instance cette après-midi ? Que tu vas te tenir correctement ?

Moi, en lisant ça, j'en doute, parce que si cet après-midi le président du tribunal te dit : Monsieur, voulez vous bien enlever votre écharpe, tu lui diras j'ai pas envie ?comme tu dis à la prof de maths ?Alors, qu'est ce que tu lui diras au président du tribunal ? ...tu nous feras honte ? (quelques mots incompréhensibles de Veld) Ah ben oui, le président a le droit ...

Le surveillant, toujours assis devant l'ordinateur décroche le téléphone, Cécile se lève.

Cécile : Tiens, passe à côté....qu'on finisse de discuter (elle invite l'élève à la suivre, il s'assoit, elle se tient debout à l'angle d'un bureau qui jouxte l'accueil des élèves, elle reste 30 secondes debout, voix plus basse « on a demandé à tes parents, ils ne sont pas venus »

Elle passe de l'autre côté du bureau et s'assoit.

Cécile : « explique moi, Veld, je comprends rien. Tu t'es bien battu hier ? tu as filé une gifle ?

Elle tourne la tête vers l'accueil où un élève et un surveillant arrivent, prends un mot qu'on lui tend.

Cécile : « K. il va aller en perm là ? Je peux savoir ce qui se passe ? Il a du travail ?..... il n'a pas de travail ! Alors t'a parlé en cours ? K, je t'entends pas bien, (le ton monte) aujourd'hui, à 8h, t'es exclu ! Prends ton livre d'anglais tu recopies.... ».

Elle se retourne vers Veld, et d'un ton plus doux s'adresse à lui : « qu'est ce qu'on fait, Veld, je ne comprend plus. C'est grave pour un élève de troisième... ce qui est grave (le ton monte) c'est que tu n'es pas en maths ! c'est ça qui est grave ! Moi, je fais quoi ? je ne sais plus... j'appelle tes parents ? Qu'est ce qu'on va faire ? on va te mettre dehors ? t'attends quoi ? Parce que c'est le comportement d'un élève qui va se faire exclure du collège ! Vrai ou faux ? (2 fois, puis silence) Bon, tu vas en perm, tu fais des exercices de maths...

Veld : « j'ai rien fait ...

Cécile : « tu n'as pas obéi ! Est ce que moi, je te reçois avec mon manteau et mes moufles ? Oui ou non ? (le ton monte) en plus avec ton écharpe tu maugrées dans ta barbe, elle a tout à fait raison Mme Y. (elle se lève, l'élève aussi) « Tu vas aller en perm, tu vas enlever ton écharpe.... ».

Le cri du cœur de Cécile « J'ai peut-être travaillé n'importe comment ! » en auto confrontation simple lors du visionnage de cet entretien, est longuement discuté dans le collectif, elle décide alors d'écrire un texte qui sera élaboré, repris, complété dans les mois qui suivront. Nous reproduisons intégralement ce texte où elle commente à la fois ses paroles en autoconfrontation et la situation filmée.

4.2 « J'ai peut-être travaillé n'importe comment ! »

« Voilà comment j'ai accueilli le visionnage de mon auto confrontation simple de la séquence de l'entretien avec un élève Veld⁹. Derrière ce cri du cœur puis avec la relecture et le visionnage de mon activité se jouent plusieurs choses. Je voudrais revenir sur cette activité empêchée, quel statut pour de telles activités dans notre métier, comment les réinstrumente-t-on pour en faire autre chose ? Je parlerai aussi de ce fil rouge de l'histoire que l'on tisse pour parvenir à travailler

⁹ Voir en annexe le texte de la retranscription de l'autoconfrontation simple de Cécile concernant cet entretien.

et à accomplir nos missions. Je veux par ce travail sur les traces recueillies au cours de ma pratique professionnelle mettre par écrit quelques réflexions sur l'entretien, geste professionnel, propre à notre métier et à notre statut au sein de l'établissement scolaire : comment d'une situation presque banale nous construisons du lien et allons nous plus loin que la gestion « bureaucratique » d'un évènement ? »

De l'activité empêchée

Il n'est pas erroné ici de parler d'activité empêchée car matériellement, c'est le cas. Je commence l'analyse de mon activité en disant que « *je ne suis pas super bien installée mais que voilà, c'est la vraie réalité* » (ligne 73 de la retranscription). C'est difficile d'observer une activité qui manifestement ne se déroule pas dans le cadre *idéal* tout ça parce que, à ce moment de notre activité, nous n'avons qu'un seul ordinateur pour les assistants d'éducation et le CPE. J'explique alors le « prescrit » ce que l'on apprend : le cadre d'un entretien, c'est un bureau et le surveillant qui téléphone aux familles devrait le faire depuis le bureau de la vie scolaire... Alors la séquence de travail ne ressemble à rien de prescrit ni de normal mais qu'est-ce qu'un entretien normal ?

La présence de l'assistant d'éducation

Un assistant d'éducation assiste à l'entretien, il est concerné par une partie de mes propos, je fais donc avec lui alors que je ne suis pas sûre de l'avoir fait venir dans mon bureau avec l'élève, si j'avais été seule dans le bureau à recevoir l'élève. Je dis donc (ligne 77) « *ça ne me gêne pas parce que ça concerne quelque chose qu'il a écrit, c'est pour ça que ça ne me gêne pas qu'il intervienne* ». Je dis que je trouve cela bien qu'il intervienne mais a posteriori n'est ce pas une excuse ? Excuse, pour dissimuler le fait que, sur le moment lorsque j'ai commencé l'entretien avec l'élève en sa présence, je ne me suis pas demandée si cela était satisfaisant ou pas, aussi il est rassurant d'affirmer que cet acte a apporté quelque chose au déroulement de l'entretien !

Une configuration pas classique

En 83 je parle de configuration des lieux pas classique, « *il est assis à ma place* » dis-je de l'assistant d'éducation. Je me retrouve debout parce que je ne peux pas m'asseoir alors je profite de cette position pour insister, je m'appuie sur le bureau pour appuyer mes propos. Ma position est ferme, j'utilise cette situation dans une partie de l'entretien où je ne cherche pas le dialogue. Je me retrouve donc dans une situation inverse à l'habitude : je suis debout et l'élève est assis, je lui « assène » des remontrances mais peut-être est-ce moins efficace que lorsque je laisse l'élève debout et que moi je suis assise. Cette situation

m'oblige, je pense, à être plus active et plus percutante dans mes propos car l'élève a une position passive sur son siège ce qui n'arrive pas lorsque l'élève reste debout. C'est aussi peut-être cette gêne qui me fait changer de pièce pour poursuivre l'entretien.

Le changement de pièce

Il est déclenché par deux choses. Tout d'abord, et en premier lieu, on revient à l'activité empêchée. L'assistant d'éducation continue son travail et n'a plus à intervenir et donc je me retrouve non seulement sans bureau mais en plus gênée par la discussion téléphonique. Avant la reprise de l'activité de l'assistant d'éducation, je dis en 86 *« on était quand même dans une configuration d'entretien »*. La deuxième chose expliquant le changement de pièce est le fait que c'est un moment de rupture dans l'entretien qui passe à une autre phase. Etant dans l'impossibilité de récupérer mon bureau, je me déplace. Cela va continuer et on peut encore parler d'activité empêchée. En passant dans la pièce à côté, je ne suis pas dans un bureau au calme alors que là c'est ce dont j'aurais besoin (en 89) : *« Je suis gênée [...] je sors de la pièce pour être tranquille or je suis dans la pièce qui donne dehors... »*. Je soupire parce que je n'arrive pas à avoir le calme. Je veux discuter calmement et reprendre point par point mais je dis, toujours en 89, *« Je suis tout le temps interrompue »* par ce qui se passe, par des éléments extérieurs.

Une suite d'empêchements

Autant je me suis accommodée du premier empêchement, autant là je suis vraiment empêchée. C'est ce que j'explique a posteriori, je me sens gênée en regardant ma pratique et j'analyse mon agacement vis-à-vis de cette activité empêchée en notant mon soupir dans le film.

C'est ainsi que je dis me rappeler, plusieurs mois après la prise de vue, de m'être fait la réflexion de l'absurdité de la situation lorsque j'étais filmée et de dire lors de l'auto confrontation *« C'était complètement... complètement hallucinant »* (en 93). C'est là que je me dis que des fois il faudrait pouvoir dire STOP et s'obliger à reprendre les choses calmement, *« dans les règles »*.

A cet instant va s'ajouter une autre couche d'activité car lorsque je suis interrompue, c'est pour un élève exclu de cours. J'explique en 94 : *« ça me dérange parce que j'arrête de faire quelque chose qui pour moi est très important, l'entretien et en plus je me dis que derrière, il va falloir que je réintervienne ... parce que c'est une situation qui n'est pas normale. »*.

4.3 Tisser le fil de l'histoire

« Une seconde chose m'a frappée à la relecture de cette auto confrontation à mon activité, c'est une chose dont nous avons souvent parlé au collectif : la manière dont nous « collectons » des signes, des informations afin de « tisser le fil d'une histoire » qui occupe un temps de notre activité. Il y en a ici une illustration lors du début de l'entretien avec l'élève. Il arrive, je commente mon activité de manière confuse « *Je sais pas comment l'élève... j crois que je l'ai récupéré ce matin.* » (73). En recevant l'élève, une multitude d'informations et de faits va être mobilisée et toutes les informations vont s'imbriquer les unes dans les autres pour venir se sédimenter pour écrire l'histoire d'un élève, d'une situation. Il s'agit d'une situation assez courante où un entretien, déclenché par un fait, ici l'exclusion du cours de maths à 8 heures le matin, va mener à autre chose si bien que le fait déclencheur va finalement passer au second plan. L'activité n'est « *pas du tout prévue* » mais me donne l'occasion d'aller plus loin et de reconstruire le parcours de l'élève les jours précédents afin de s'appuyer sur ces éléments pour avancer et lui faire prendre conscience de son attitude. Ainsi je reprends : le rapport de l'assistant d'éducation sur des faits de la veille, la présence de l'enseignant de physique la demi-heure précédente concernait une retenue pour cet élève, l'exclusion du cours de maths parce qu'il refuse d'enlever son écharpe, chose courante de sa part ; alors, « *je rassemble tous les éléments que j'ai eus sur lui depuis un petit moment* » (en 73, dernière partie). Je me sers aussi dans l'entretien d'une information sur ce qui va se passer l'après midi même en sortie.

Cette façon de faire, de rebondir sur plusieurs faits, de se servir d'informations connues, de « récolter » des infos et des « histoires » est une pratique habituelle, voire indispensable pour mener à bien notre relation avec les élèves. Un élève attend, bien souvent, « naïvement » de nous que nous sachions tout, que nous nous rappelions de tout, bref qu'il soit en quelque sorte considéré comme unique. C'est, je crois, grâce à cette capacité que chacun gère professionnellement différemment (cahier de note, fiche de suivi d'élève, cahier journalier « d'histoires »...) que nous pouvons entretenir le lien avec les élèves. En étant capable de « glaner » (en 73 : *je lui parle de plusieurs choses qu'en fait j'ai glané dans le début de la matinée*) toutes sortes d'informations et de faits, nous construisons la relation à l'élève, relation qui illustre certainement toute la dimension de notre métier et notre place particulière au sein de la communauté éducative. C'est aussi ici l'occasion de revenir sur un geste professionnel que je considère primordial et qui nous distingue, l'entretien. C'est en réécoutant, en relisant et en visionnant avec Céline mon activité et ce qu'elle en dit en auto confrontation croisée que cette conviction me paraît bel et bien forte dans l'affirmation de mon statut professionnel : l'entretien – et il faut voir ce que ce terme recouvre comme réalités très variées – est pour moi un outil, un moment, une technique inhérente à mon activité professionnelle.

Est-ce l'entretien qui fait le CPE ou le CPE qui fait l'entretien ? Toujours est-il que ce geste professionnel me semble central. J'emprunte tout d'abord à Patrick sa remarque « le CPE exerce un métier de parole » et c'est le maniement et l'utilisation de cette parole qu'il est intéressant d'interroger ».

4.4 L'entretien, un geste technique

« Je veux revenir d'abord sur l'aspect technique. Lors de notre formation, on apprend des « techniques », des choses à ne pas oublier, à faire, à ne pas faire. On retrouve en 77 certaines traces de ce « prescrit », je parle du cadre de l'entretien « *j'aime bien qu'on soit je dirais dans un cadre... dans un cadre où il n'y a personne d'autre* ». L'entretien avec Veld illustre parfaitement à la fois le prescrit : pour un entretien, il faut un cadre, un lieu et le réel de l'activité avec lequel je suis obligée de travailler « *une configuration des lieux pas classique* » (en 77) puis le changement de lieu donc de cadre pour « *être dans un cadre plus confidentiel* » (en 86) ce qui me fait dire « *y a pas le cadre que j'aime bien qu'il y ait dans les entretiens, un cadre restreint où on peut parler et où on n'est pas dérangé* ».

Du côté technique, le chercheur m'interroge ensuite sur ma position (en 87). Encore une fois, je suppose que lorsque j'ai vécu la situation dans laquelle j'ai été filmée, a défilé inconsciemment dans ma tête tout le prescrit, les théories sur les gestes, les positions qui permettent d'insister, d'atténuer..., la communication non verbale etc... Fossé entre théorie et réel d'où mon hésitation à répondre à la question « *C'est bien d'être debout ? – Ben en fait là j'ai... Je ne suis pas... Oui, non, ça ne me dérange pas...* » (en 83).

C'est ensuite sur les différentes phases de l'entretien que je vais m'arrêter. Il s'agit ici à la fois d'un aspect technique mais qui, je pense, fait le lien avec la fonction première de l'entretien c'est-à-dire entrer en communication. J'explique au chercheur en regardant mon activité les différentes étapes de l'entretien qui se déroule sous nos yeux (en 88) « *avant je lui ai signifié que je n'étais pas d'accord avec son comportement (...) et là en fait **mon objectif** c'est d'essayer de comprendre pourquoi ça se passe comme ça et pourquoi il réagit comme ça donc du coup je... ben déjà je change de ton* » j'insiste sur le passage à ce que je considère être une deuxième phase de l'entretien marquée à la fois par un changement de lieu, de position et par un changement de ton « *je parle plus doucement pour favoriser la communication* » (suite de 88).

Je pense réellement que ces « techniques » avec lesquelles nous nous accommodons plus ou moins ne sont « valables » et « utiles » que si elles servent notre but premier : comprendre et faire comprendre, écouter, aider c'est-à-dire entrer en relation avec l'autre, l'élève en premier lieu mais aussi les parents ou les collègues. Cela je crois que Céline le confirme dans une de ses

interventions dans notre auto confrontation croisée où elle me dit « *Je me retrouve* » et énonce que nous avons « *tous les mêmes techniques* ».

Alors il me semble correct de dire que l'entretien fait le CPE mais c'est aussi le CPE qui fait l'entretien ; qui de la poule ou de l'œuf la question est éternelle ! Une chose est certaine, pour ma part, c'est que le CPE a une place au sein de l'établissement, une identité professionnelle mais aussi des moyens comme un bureau, un téléphone, du temps – autant que nous sachions fermer la porte du bureau, parfois décrocher le téléphone et prendre ce temps qui nous manque- qui nous permettent de développer et de faire vivre la relation et la parole. « CPE : des artisans de la relation », jolie image que celle choisie comme titre d'un article récent du journal de la mutuelle de l'Education Nationale et dans laquelle je me reconnais assez facilement. L'entretien est donc pour moi un geste professionnel, élément clé de ma pratique même si on le voit il peut être malmené.

4.5 Un entretien « malmené » ou mal mené ?

A la réflexion, une telle situation n'est malheureusement pas fréquente mais n'est pas non plus extra ordinaire. Je pense que dans cette séquence de travail je parle d'entretien court circuité (en 94) « *Alors là voilà, je suis complètement court-circuitée dans l'entretien que je voulais avoir avec l'élève* ». Je suis arrêtée par des choses qui devraient être faites et qui ne le sont pas, il est alors difficile de s'obliger, car c'est vraiment cela, se faire violence pour se recentrer sur l'activité menée à ce moment là. Notre activité est alors malmenée et nous aussi par la même occasion. Il faut alors accepter de nous sentir dépossédés, au moins pour un temps, d'une partie de notre activité : ici recevoir un élève exclu, aller demander du travail à l'enseignant... pour pouvoir se concentrer sur une action, l'entretien. C'est difficile et je n'y arrive pas toujours car repousser à plus tard une tâche, c'est aussi éventuellement se donner plus de travail pour réussir après à reprendre le fil de l'histoire, savoir ce qui s'est passé pendant que nous avons poussé la porte pour mener un entretien. Cet entretien avec du recul n'a peut-être pas été mené « dans les règles de l'art » mais il est difficile de savoir tout d'abord quels ont été les effets de cet entretien et encore plus difficile de dire si un entretien mené différemment aurait eu plus d'effets.

Et après ?

A la relecture de mon auto confrontation, je trouve ici qu'il s'agit d'une belle illustration de notre capacité professionnelle à utiliser tous les « incidents » à la fois matériels (pas de bureau, interruptions de l'entretien...) et relationnels (ce que l'on connaît de l'élève, de la situation, le fil rouge...) pour faire rebondir, repartir, alimenter notre pratique de l'entretien. Je réalise alors que cette

sédimentation de techniques, d'expériences d'entretiens passés, d'accidents de parcours aussi, constitue à mes yeux un socle personnel et professionnel à la fois solide et mouvant qui porte ma marque professionnelle dans ma pratique de l'entretien et plus largement dans ma pratique de la parole et de la relation ».

Ce qui nous intéresse dans la progression des commentaires de Cécile, c'est le cheminement opère, seule devant les images de son activité filmée, puis avec Céline, et ensuite avec les autres dans le collectif. Les hésitations (« à la réflexion, avec du recul, ce qui m'a frappé à la relecture de mon autoconfrontation ») sont caractéristiques du travail d'élaboration suscité par les méthodes mobilisées dans l'étude. Les remarques de Cécile ne portent pas seulement sur les conditions nécessaires à la tenue de l'entretien. Cécile dans l'action ne recherche pas la bonne technique, le lieu idéal, elle fait avec « la vraie réalité » et le geste professionnel efficace est celui qui contourne et utilise des conditions difficiles. Ce que donne à voir Cécile dans son commentaire c'est le « fossé entre théorie et réel » qu'elle commente : « *Du côté technique, le chercheur m'interroge ensuite sur ma position (en 87). Encore une fois, je suppose que lorsque j'ai vécu la situation dans laquelle j'ai été filmée, a défilé inconsciemment dans ma tête tout le prescrit, les théories sur les gestes, les positions qui permettent d'insister, d'atténuer..., la communication non verbale etc...* »). Elle fait face à l'imprévu en essayant de puiser dans les ressources à sa disposition, elle insiste sur les accidents de parcours toujours présents qui sont instrumentés « *pour faire rebondir, repartir, alimenter notre pratique de l'entretien* ». Les ressorts du pouvoir d'agir dans l'entretien sont probablement à chercher dans ce déplacement de point de vue. C'est cette longue et patiente élaboration que donne à voir le texte de Cécile qui marque la différence de notre approche avec celle des chercheurs du CEREQ qui consacrent une longue partie à l'analyse de la place de l'entretien dans la pratique des CPE (CEREQ, 2008, p32-37). Il ne s'agit pas pour les professionnels engagés dans l'étude de faire une liste des dysfonctionnements identifiables rencontrés dans la réalisation des entretiens pour marquer les limites, les difficultés ou impasses de cette pratique mais d'essayer de retrouver, pour soi au plus près de la situation du moment, les ressources du métier, même et surtout quand la situation est fortement perturbée.

5. Le fil rouge ou l'histoire d'un jour, une fonction instrumentale

Nous avons vu que Cécile a déjà parlé de « fil rouge » dans son commentaire. Céline, évoquant le passage d'un élève en conseil de discipline, dira également en autoconfrontation simple que c'est le « fil rouge » qui va lui permettre de tenir l'ensemble des événements de la journée. Reprenons la séquence où un élève, Mohamed est assis dans le bureau de Céline face à elle. L'entretien porte

sur un événement auquel il aurait participé et qui va se conclure par le passage en conseil de discipline d'un de ses camarades de classe, l'après-midi même. Dans le film de l'activité de Céline, on la voit s'entretenir plusieurs fois dans la matinée avec des adultes concernés par ce problème - au téléphone avec le chef d'établissement et en salle des professeurs à la récréation avec des professeurs, l'assistante sociale et la médiatrice. Ce point de vue, « jongler » avec les multi-activités et tenir l'ensemble des événements de la journée, sera repris dans le collectif, et deviendra « l'histoire d'un jour ».

Avez-vous besoin d'un « fil rouge » pour donner une cohérence à votre action ?

Cette question d'un chercheur pointe une vraie difficulté dans le métier. Tout au long des discussions dans le collectif, l'idée de « maîtrise » de la situation est revenue : le CPE est sensé avoir une vision globale, du recul face aux situations, il est sensé évaluer avec justesse les priorités du moment et afficher une assurance sans faille garantissant ainsi l'image de sérieux et de solidité de l'institution. Maîtriser les événements pour ne pas céder à la panique : face aux imprévus comme être sans cesse arrêté et coupé dans le travail en cours, dérangé par un appel téléphonique en plein entretien, appelé dans une classe. Le plus souvent, la pression de l'actualité ou de l'urgence implique d'intervenir sur des temps trop courts auprès des élèves et des professeurs (récréations, interours, couloirs, permanences). Ainsi, sollicité à chaque instant de la journée, bousculé, l'activité du CPE en plein travail peut sembler un peu brouillonne et décousue aux enseignants et aux autres personnels de la vie éducative. Alors, un incident répété traité par différentes personnes, un problème rencontré, un conflit important entre élèves ... c'est peut être l'« histoire d'un jour » qui va se dérouler pour donner de la cohérence à l'imprévisibilité des événements, un repère qui s'installe et qui va tisser du lien entre différentes actions, un « fil rouge », un ancrage le long duquel s'organise l'action du CPE dans une journée qui est toujours particulière et en même temps semblable à beaucoup d'autres ? Et lorsqu'une « histoire du jour » s'offre à eux, cela est plus fréquent qu'on ne le pense, elle oblige soudain à travailler de façon plus linéaire et cadrée. Les professionnels interrompent momentanément une grande partie de ce qui les occupe habituellement, car cette « histoire » est la priorité des priorités - le cours de l'activité se concentre alors sur l'« histoire du jour ».

Nous avons vu avec Céline que l'« histoire du jour » va mobiliser également le chef d'établissement (qui s'est peut être mis en rapport avec la police ou une autre structure), les professeurs en parlent en salle des profs, de nombreux élèves savent bien que le CPE est mobilisé par cette « histoire », qu'un conseil de discipline a été décidé, les assistants d'éducation contribuent également à la résolution de cette affaire par les informations qu'ils ont glanées ici et là.

L'attention et l'énergie mobilisées sur cette histoire, ce jour là, rythment les activités et les organisent d'une certaine façon. C'est en cela qu'elle est comme un fil rouge conducteur de l'activité et qu'elle donne une sorte de cohérence. Certains CPE diront aussi qu'elle donne un supplément de légitimité. Ces histoires fédèrent et mobilisent toute la communauté éducative sans pour autant empêcher la continuité des enseignements et des tâches quotidiennes. Ainsi, les activités quotidiennes habituelles précipitées du CPE sont suspendues ou se résolvent dans les marges. Ces histoires » devenues « fil rouge » permettent de redéfinir ce qu'est une urgence véritable et de canaliser l'énergie. De ces histoires ressort aussi, parfois, la possibilité ou la nécessité de déléguer certaines tâches aux membres de l'équipe Vie scolaire. Les quatre fonctions instrumentales de cette « histoire d'un jour » - canaliser l'énergie, donner une cohérence, fédérer l'équipe éducative, redéfinir les urgences - font du CPE un passeur entre des personnes et des événements et lui confèrent une place bien particulière dont la spécificité a du mal à trouver une légitimité institutionnelle comme en témoignent les discussions dans le collectif à propos de la participation aux instances officielles.

6. La participation aux instances

La participation aux instances assez absente des instructions au sosie et des autoconfrontations va être assez longuement reprise lors d'une des dernières réunions. La discussion prend appui sur le statut du CPE « responsable de la vie scolaire ou chef de service ». Ce point est abordé par Cécile à propos de la gestion du service d'une jeune femme qui travaille à la vie scolaire et dont Cécile nous dit qu'elle n'a pas été associée au recrutement et à la définition du service. Dans le film on voit Cécile dans son bureau, où sont présents plusieurs assistants d'éducation, discuter avec cette nouvelle recrutée. Celle-ci lui dit qu'une de ses collègues s'est trouvée seule à la grille hier à la sortie de midi et qu'il serait souhaitable de décaler sa propre fin de service pour la seconder. Cécile commente ce passage en autoconfrontation simple.

Chercheur : c'est une nouvelle surveillante ?

Cécile : oui, en fait c'est une surveillante qui est arrivée la semaine d'avant ... elle est en train de me dire que en fait ses horaires ont été faits avec la principale et elle est en train de me dire qu'elle trouve qu'il y a des choses qui ne vont pas enfin qui ne vont pas dans ses horaires parce qu'elle est pas au bon endroit au bon moment et qu'elle ne reste pas suffisamment longtemps donc je lui dis qu'on va changer son emploi du temps.

La discussion va rebondir lors de l'autoconfrontation croisée où Céline commente l'activité de Cécile.

Cécile : c'est une nouvelle embauchée et c'est la principale qui a fait ses horaires et elle l'a fait sans consulter ce que faisaient les autres elle lui a dit vous arrivez à neuf heures vous partez à midi sauf que en fait c'est plutôt neuf heures moins le quart et midi dix etc. Et donc là, elle est en train de me dire le mardi quand je pars il y en a une qui se retrouve toute seule donc il vaudrait mieux ... Suite à ça j'ai modifié ses horaires parce que ça avait pas été fait en prenant en compte ce qui se passait autour

Chercheur : ça veut dire que la principale ne vous a pas ...

Cécile : elle ne m'a pas avertie elle m'a dit voilà

Chercheur : vous n'avez pas élaboré son emploi du temps avec elle

Cécile : non et du coup

Chercheur : qu'est-ce que vous pensez de ça ?

Cécile : qu'est-ce que tu penses de ça ? (rires)

Céline : malheureusement ça arrive. Nous ça nous est arrivé la principale adjoint a changé les horaires d'une EVS on avait demandé en fait que cette personne soit là tous les matins pour qu'il y ait une continuité concernant le travail administratif qui était fait le matin et finalement au bout de quelques mois de fonctionnement elle a préféré changer sauf que moi je l'ai appris ce matin dans le courrier qui était dans mon casier : je feuillette et là je vois nouveaux horaires à compter du ... voilà hein

Cécile : du coup ça demande des réajustements

Chercheur : c'est ce que vous faites là

Cécile : en plus au départ c'est quelqu'un qui a été embauché avec un statut particulier et qui finalement elle s'est retrouvée quand même à faire un travail de surveillant et du coup maintenant elle a des horaires plus adaptés au travail pour lequel.. Ce qu'elle fait

Céline : c'est vrai que c'est désagréable on a l'impression qu'on passe pour quantité négligeable alors que ben voilà on gère quand même les horaires, les grilles de postes, le travail de tout ce petit monde là quoi

Chercheur : vous avez l'impression qu'on prend pas assez en compte votre avis vous êtes quantité négligeable

Céline : ben oui là en l'occurrence changer ses horaires sans nous demander si y'avait quelque chose qui devait être changé...bon (*moue des deux CPE*)

Chercheur : c'est comme ça

Céline : Oui

Commentaire après coup de Cécile : « Sur mes notes, j'ai retrouvé des remarques formulées suite à la première visite d'observation avant le tournage d'images, lors de la séance du 15 juin 2005. Suite certainement à une question sur le rôle des surveillants, vous m'avez fait remarqué que je donnais l'impression de leur faire une confiance totale, ne me mettant alors pas en situation d'animation d'équipe. Cela se retrouve plus loin dans une discussion

suite à l'instruction sosie d'Henri le 25 janvier 2006 où il dit qu'il a confiance avec les surveillants, il ne « vérifie pas la porte mais qu'il va faire un tour dans les couloirs parce qu'ils ont tendance à oublier de le faire ». Enfin cette même séance, Jean-Michel revient sur son instruction et dit que ces remarques à l'écoute de son instruction ne portent pas sur les choses qu'il a dit mais sur les efforts qu'il a fait pour ne pas dire certaines choses. Il prend pour exemple le flou sur la question de l'heure d'arrivée des surveillants qu'il analyse comme sa volonté de vouloir les « couvrir ». Jean-Michel parle alors de la question d'une certaine idée de la hiérarchie, il dit prendre position du côté de ce qu'est le collectif de travail et pas du côté du chef d'établissement, de l'administration. Au regard d'autres sujets abordés, ces trois interventions sont très succinctes, c'est certainement ce qui nous a fait dire avec Céline, lorsque nous avons travaillé sur nos vidéos, que l'aspect de la gestion et de l'animation de l'équipe n'avait été abordé dans notre travail qu'en creux, que le travail des surveillants était parfaitement incorporé au nôtre, même si en quelques occasions, le débat et la controverse ont porté sur le fait ou non d'effectuer telle ou telle tâche « à la place des surveillants ». C'est ici tout le paradoxe de notre position : à la fois, le fait de gérer un conflit de critère qui, une fois réglé, devient un conflit d'activités « je fais le travail des surveillants » nous pousserait à dire que, dans ces cas là, nous nous positionnons comme gestionnaire, responsable de notre service avec ce besoin de couvrir les défaillances pour que le service fonctionne et pour que nous ne soyons pas mis en défaut ; mais d'un autre côté, notre statut ne nous place pas comme leur supérieur hiérarchique mais comme un animateur de l'équipe ce qui peut entraîner des difficultés de gestion (cf le fait de ne pas être associé dans le recrutement ou dans la mise en place des emplois du temps), difficultés accentuées par le fait d'être plusieurs CPE dans un établissement qui n'a pourtant qu'une seule équipe de vie scolaire, comment alors être référent, « chef », responsable en l'étant chacun mais aussi collégialement ? Je ne sais pas sur ce point quels sont les termes employés par les textes officiels sur cette idée de gestion et d'animation d'équipe, peut-être serait-ce à rechercher ? »

Comme on le comprend dans l'échange avec Céline, Cécile prend sur elle de modifier l'emploi du temps pour assurer le bon fonctionnement du service. Elle se trouve confrontée à un dilemme : intervenir ou ne pas intervenir sur l'emploi du temps de l'assistante d'éducation. Ce dilemme renvoie à l'exercice du métier et au bout du compte au métier lui-même. Cette décision importante qu'elle assume n'est pas sans conséquence sur la place qu'elle revendique dans l'établissement. Cécile ne se contente pas de regretter le peu de cas fait par le chef d'établissement de son travail, en modifiant l'emploi du temps, elle affirme sa responsabilité concernant le bon fonctionnement de la vie scolaire et refuse la position subalterne dans laquelle la décision de la principale a placé le métier. Au-delà de ce changement et dans cette situation une question de fond est

posée : comment se sentir investi de la responsabilité de la gestion du travail des surveillants ou des assistants d'éducation et comment le montrer ? Comment se sentir solidaire des décisions de l'équipe de direction si on n'a pas été associé d'une façon ou d'une autre aux décisions prises ? Qu'est-ce qui conduit le CPE à faire « malgré tout » ce qu'il a à faire pour assurer la bonne marche du service et parfois « contre les autres » ?

Dans un autre échange entre les deux professionnelles, la discussion va rebondir sur le statut du CPE à travers son appartenance ou non à l'équipe de direction de l'établissement. Comme pour les autres situations abordées dans ce rapport, il ne s'agit pas seulement d'adopter une position de principe mais de partir des dilemmes auxquels le professionnel est confronté en situation à partir de ce qui lui est demandé : Le CPE est-il membre ou non de l'équipe éducative ? Qu'est-ce que disent les textes à ce sujet ? Les textes précisent que le CPE peut être associé à l'équipe alors que les autres membres de la communauté éducative sont éventuellement invités à participer aux travaux de l'équipe de direction élargie. Quel statut confère le fait d'être associé ou invité et quelles positions adoptées par rapport aux membres de droit de l'équipe ? A ce point de la discussion, les deux professionnelles précisent que la question du statut est « tabou » et peu discutée. De fait, chacun CPE est renvoyé à lui-même pour gérer cette situation. Il s'agit alors de se considérer ou non comme membre de l'équipe. Comme nous l'avons déjà souligné, ce conflit binaire s'il n'est pas traduit en un conflit dialogique délesté des contraintes de terrain ne peut être une ressource pour la prise de décision. Comment alors s'en sortir dans les situations concrètes ? Cécile et Céline vont re-questionner la réalité et les façons de faire pour essayer de retrouver les possibles de l'action et pouvoir ainsi mieux comprendre et maîtriser les contradictions dans lesquelles elles peuvent se trouver placées. Par exemple, en cas d'accident ou d'incident dans l'établissement qui prévient les secours ou les autorités ? Souvent le CPE figure en quatrième position derrière le chef d'établissement, l'adjoint et le gestionnaire. Dans cette situation qu'est-ce qui prévaut ? Lors des permanences des vacances scolaires, le CPE est-il responsable des agents s'il est seul ? Peut-il d'ailleurs être seul ? Y-a-t-il ici une distorsion entre les missions et le statut ? Comment chacun s'y prend pour résoudre les contradictions si contradiction il y a ? Suffit-il de dire que le CPE n'est pas membre de l'équipe de direction. Suffit-il de dire que la position dépend des relations avec le chef d'établissement ? Par exemple quand le CPE est membre de droit du Conseil d'administration (CA) est-il tenu d'être solidaire des propositions et décisions de l'équipe de direction ? En cas de vote faut-il être solidaire du chef d'établissement. Suffit-il de demander un vote à bulletin secret pour préserver sa marge de manœuvre ? Deux CPE pouvant se retrouver siégeant en CA, l'un en tant que membre de droit, l'autre en tant qu'élu du personnel dans le collège enseignant, comment gérer ce clivage ? Quelle valeur d'exemple peut avoir le

vote du CPE auprès des élèves élus au CA dont il a pu, par ailleurs, assurer la formation de délégués ? Autant de questions qui peuvent relever d'une décision formelle mais qui nécessite en situation de trancher en adoptant un point de vue. Comment alors assumer ce point de vue ? Faut-il accepter que ces points de vue deviennent objets de débats et de controverses dans le métier ? Comment entendre ce que dit un CPE dans le rapport du CEREQ à ce sujet « 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 préétablies. 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 »¹⁰ (p.43-44). Comment comprendre la conclusion des chercheurs à propos des marges de manœuvre des professionnels en CA relatives au point de vue exprimé ci-dessus : « 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 ».

Peut-on accroître le pouvoir d'agir des professionnels sans leur donner l'occasion de déterminer pour eux-mêmes les enjeux qu'ils affrontent, de mesurer les limites auxquelles ils se heurtent dans les conditions effectives des situations de travail ? Si ce qui est visé est bien dans cet étude, « la reprise en main personnelle et collective du métier par ceux qui le font avec toutes les conséquences qui en découlent (nouvelle compréhension du métier, des situations, des conditions et des possibilités d'intervention ...)»¹¹, il est probablement utile non seulement de n'éviter aucun questionnement mais encore de les faire vivre pour alimenter l'action des professionnels. En effet, bien soigner le métier, ne consiste pas à le protéger des épreuves mais tout au contraire à multiplier les épreuves auxquelles le métier doit se confronter pour en découvrir toutes les ressources. Cela ne se fait pas sans aide et sans accompagnement dans la mesure où ce type de travail se démarque des formes habituelles de la recherche comme des modalités usuelles de l'intervention experte sur le travail.

¹⁰ A noter que dans le rapport du CEREQ, c'est le seul moment où la participation aux instances comme le CA est évoquée.

¹¹ Voir note de synthèse remise en juin 2008 au commanditaire.

Conclusion

Comme on peut en juger, l'approche que nous avons développée dans cette étude demande des efforts importants de conception et de mise en place des dispositifs d'analyse et un investissement important des professionnels qui se sont engagés dans ce travail sur leur métier. Nous avons, lors du bilan d'étape, réalisé quinze mois après le début de l'étude, tracé les soubassements de deux voies qui structurent l'étude :

- Celle de la patiente histoire de la construction du collectif de CPE engagés dans l'étude. Les nombreux matériaux présentés l'ont été pour tenter de rendre compte du travail d'élaboration progressive, parfois laborieux, où la pensée réflexive sur son activité surgit et se poursuit en cherchant à transmettre aux autres le résultat d'un dialogue intérieur en cours d'élaboration.
- Celle des attendus pratiques et théoriques qui ont guidé l'approche méthodologique de l'analyse du travail des CPE en fonction de ce qui est recherché dans cette étude : donner la main aux CPE sur leur métier pour développer leur activité et installer les conditions d'un travail avec leurs collègues susceptible de produire le même effet. Ce travail ne va pas de soi dans la mesure où il ne s'agit pas de reproduire à l'identique les méthodes utilisées avec les chercheurs mais plutôt de permettre aux professionnels engagés dans l'étude de construire leur propres instruments d'analyse pour travailler avec leurs collègues sur le développement du métier. Dans ce cadre, ce rapport d'étude et le document vidéo qui l'accompagne sont à considérer comme des outils à disposition des professionnels.

Ces deux voies n'ont pas été tracées en parallèle, elles se sont croisées régulièrement et finissent par se rejoindre pour poser la question essentielle qui traverse toute l'étude : quels rapports établir entre le genre professionnel communément défini sous le terme de métier et le style c'est-à-dire ce que chacun peut ou va faire du métier ? Dans cette géographie qui s'est installée progressivement au rythme du travail du collectif, le métier est considéré comme une ressource mise à disposition de chacun des protagonistes de l'étude dans l'espace professionnel délimité par le collectif et son fonctionnement pour que chacun puisse continuer à mener à bien son travail dans et par l'activité dialogique installée grâce aux méthodes utilisées. Dans cette dynamique, le développement du champ d'action de chacun des CPE a rencontré celui du collectif professionnel et du métier, l'un ne pouvant se développer sans l'autre et inversement. Comme les CPE l'ont montré dans leurs écrits, le professionnel n'est pas condamné à se retrouver seul face à la prescription. Entre lui et la tâche à réaliser, il peut y avoir le collectif de travail qui participe à la réorganisation de cette dernière. C'est pourquoi dans un premier temps, nous avons fait le choix

de consacrer beaucoup de temps avant les autoconfrontations et leur exploitation au développement des dialogues professionnels constitutifs de ce collectif en conduisant avec l'ensemble des CPE des instructions au sosie. Les extraits et les commentaires qui ont suivi rendent compte du travail d'élaboration sur le métier conduit par les intéressés eux-mêmes. En développant les dialogues professionnels, organisés dans le commentaire différé de l'activité professionnelle, dans les instructions au sosie et dans les autoconfrontations puis dans les discussions organisées dans le collectif, les professionnels ont pu entretenir et donner de l'amplitude au métier de CPE tout en développant leur propre style d'exercice. Les deux méthodes utilisées, instruction au sosie et autoconfrontation, l'ont été pour leur complémentarité en regard des objectifs visés. Elles ont donné l'occasion aux CPE, engagés dans l'étude avec les deux chercheurs, de se (re)mettre au travail sur leur métier en (re)visitant les équivoques, les empêchements, les impasses, les difficultés, les hésitations, les dilemmes dévoilés dans ces dialogues professionnels pour en prendre conscience mais surtout pour leur donner un avenir professionnel. Ces dialogues ont porté sur des situations professionnelles précises qui ne recouvrent pas l'ensemble du métier mais qui sont significatives de son exercice. Ces situations définies comme des situations de référence pour le métier ont servi de point d'ancrage à des développements théoriques utiles pour penser le métier. On a avancé l'idée qu'une situation représentative de référence est celle où s'est joué et continue de se jouer un conflit de critères portant sur des dilemmes marquants dans l'histoire du métier, ainsi de la gestion de l'exclusion de cours ou de l'adhésion ou non aux décisions votées dans les instances officielles de l'établissement comme le conseil d'administration.

Au bout du compte, dans cette activité dialogique où chacun est amené à mettre du sien dans le métier en s'appuyant sur les moyens mis en œuvre par les autres professionnels, le métier et les professionnels qui l'exercent sortent grandis. C'est là, peut-être, qu'il faut chercher ce que cette étude a tenté d'initier en plaçant l'analyse du travail au service du développement du pouvoir d'agir des Conseillers Principaux d'Education. Les résultats obtenus dans cette étude demandent une dernière validation : le travail conduit avec les professionnels est-il susceptible d'être engagé par eux auprès d'autres professionnels avec des formes d'intervention qui leur sont propres et qui pourront ainsi devenir des instruments au service de leur métier ? C'est à l'épreuve des faits que chacun pourra en juger.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoievski*. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Points Seuil.
- Barthelémy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 117-127.
- Bloch, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*. Paris Armand Colin. 7^{ème} éd.
- Bonne, F. (non daté). Professionnalisation de la formation et du métier de conseiller principal d'éducation et utilité d'un référentiel. <http://www.iufm.reunion>.
- Bournel-Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, 12, 31-43.
- Canguilhem, G. (1943). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Caré, C. (1994). *Le conseiller principal d'éducation*. Lille : CRDP.
- Caroly S. (2002). Différences de gestion collective des situations critiques dans les activités de service selon deux types d'organisation du travail. <http://www.pistes>, 4, n°1.
- Clot, Y. (1997). Le projet au risque de l'activité. *Pratiques psychologiques*, 1, 53-62.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail. Pour une troisième voie. In B. Maggi (Dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, [pp. 133-156]. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001a). Méthodologie en clinique de l'activité. In M. Santiago-Delfosse & G. Rouan (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie*. [pp.133-156]. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne au dialogue. In L. Fillietaz & J.-P. Bronckart (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (1999). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-26.
- Clot, Y., Litim, M., Roger, J.-L., Ruelland, D. & Prot, B. (2005). *Enjeux du travail et "genres professionnels" dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire*

- et du personnel soignant de gérontologie. Rapport d tude. Ministère de la recherche et de la technologie.*
- Cru, D. (1995). *Règles de métier. Langue de métier.* Diplôme de fin d tudes en ergonomie. Paris : Ecole Pratique des Hautes Etudes.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* Paris : PUF.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité.* Moscou : Editions du Progrès.
- Prot, B. (2003). *Le concept potentiel : une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis.* Thèse présentée sous la direction d'Yves Clot. Paris : Cnam.
- Obin, J.-P. (2007). Incertitudes sur la vie scolaire. *Education & Management*, 33, 3.
- Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail.* Paris : Editions sociales.
- Ouvrier-Bonnaz, R. & Werthe, C. (2006). Le métier de Conseiller Principal d'Education à l'épreuve de l'activité. Le collectif dans l'individuel. Rapport d'étape remis au SNES.
- Rochex, J.-Y. (1996). La violence et l' cole. *Dialogue*, 83-84, 70-78.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité.* Ramonville Ste Agne : ERES.
- Serazin, P. (2007). Du surveillant général au conseiller principal d' ducation. *Conseiller principal d' ducation. Regards sur le métier.* Paris : ADAPT, 10-19.
- Scheller, L. (2003). *Elaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode d'instruction au sosie.* Thèse sous la direction de Yves Clot. Paris : CNAM.
- Cadet, J.-P. & al. (2007). *Les conseillers principaux d' ducation. Un métier en redéfinition permanente.* Rapport du CEREQ. Document publié dans le supplément de l'US n 654 du 15 juin 2007.
- Soussan, M. (1988). Vie scolaire : Approche socio-historique. *Revue Française de Pédagogie*, 83, 39-49.
- Thery, L. (dir.) (2006). *Le travail intenable. Résister collectivement à l'intensification du travail.* Paris : La Découverte.
- Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage.* Paris : La Dispute.

Annexe

Ch : chercheur / CD : professionnel (Cécile)

Cécile commente la séquence « entretien avec Veld »

Ch 72. Qu'est-ce que vous dites ? ... Qu'est-ce que vous faites ? 36'37

CD 73. Qu'est-ce que je dis ? je dis que je ne suis pas super bien installée mais que voilà c'est la vraie réalité c'est-à-dire qu'on n'a que un seul ordinateur et que en fait le surveillant il est assis à mon bureau parce qu'il est en train de faire ce qu'il a à faire et que normalement il devrait le faire dans son bureau à lui et donc effectivement on n'est pas ... enfin je ne suis pas super bien installée, je sais pas comment l'élève ... je crois que je l'ai récupéré ce matin et en fait ... en fait le papier que je regardais avant que les élèves arrivent je pense que c'est effectivement ce rapport là parce qu'il y a eu un incident donc ce qui s'est passé avec l'assistant d'éducation qui est derrière ça s'est passé la veille donc en fait le matin ... la veille je n'étais pas là ... donc j'ai lu ... j'ai lu le rapport et en plus ce matin le professeur qui venait aussi pour cet élève là et donc ... en fait toutes ces infos là je n'avais pas du tout prévu de voir cet élève ce matin là mais toutes ces infos ... je lui parle de plusieurs choses que, en fait, j'ai glanées dans le début ... le début de la matinée c'est à dire que j'ai lu le rapport ... j'ai lu... j'ai eu le prof qui est venu et quand je lui parle de la prof de maths je pense que c'est un rapport que j'avais d'avant ou quelque chose que le prof de maths m'avait dit ... m'avait dit avant. Donc là avec lui je reprends... je reprends toutes ces choses là je reprends aussi son attitude parce que quand je lui parle de son écharpe ce n'est pas forcément qu'il a l'écharpe là sur lui. C'est quelque chose qu'on lui reproche souvent et donc ... je rassemble tous les éléments que j'ai eus sur lui depuis un petit moment et ... bien je me sers aussi de ce qui va se passer l'après-midi même puisque l'après-midi il va en sortie et que c'est une des choses enfin là je me sers vraiment de la sortie qui est en plus une sortie marquante pour les élèves parce qu'ils vont au tribunal pour lui faire comprendre... faire comprendre

Ch 74. C'est pour ça que vous citez le tribunal

CD 75. Oui c'est pour ça que je lui dis, oui

Ch 76. Est-ce que ça vous gêne que le surveillant soit là ?

CD 77. Euh non ça me gêne pas parce qu'en fait ça concerne quelque chose qu'il a écrit aussi et c'est pour ça ne me gêne pas qu'il intervienne parce que... alors dans cette configuration il s'avère que c'est lui qu'est là. Je pense que si ça n'avait pas été lui ... soit j'aurais attendu soit je me serais mise ailleurs pour parler avec l'élève parce que quand je les ai en entretien

- j'aime bien qu'on soit je dirais dans un cadre ... dans un cadre où il n'y a personne d'autre et les surveillants savent que quand je suis en entretien ils sortent du bureau or là je le fais parce parce que c'est le surveillant qui a eu un problème avec lui et c'est vrai que je trouve que c'est bien qu'il intervienne pour ... pour justement expliquer un petit peu ce qui se passe alors après la configuration des lieux est pas classique c'est à dire que d'habitude quand il ya un surveillant qui assiste ... enfin à qui je demande de venir parce qu'il y a eu un problème entre lui et un élève ... on n'est pas installés comme ça mais là
- Ch 78.** C'est debout ? c'est votre position ?
- CD 79.** Ah non ... ça dépend
- Ch 80.** C'est ici ... là ?
- CD 81.** Ça dépend soit je suis assise à mon bureau et l'élève debout.
- Ch 82.** C'est bien d'être debout ?
- CD 83.** En fait là ... je ne suis pas ... non ça me dérange pas d'être debout parce que de toute façon je ne peux pas être assise parce qu'il est assis à ma place et que, du coup, comme l'élève est lui assis ça me permet d'être ... de le dominer aussi et de ... c'est pour ça que je me suis appuyée sur le bureau parce que ... parce que ça me permet d'avoir une position plus ... plus ferme par rapport à lui
- Ch 84.** Voilà, voilà
- CD 85.** Oui, oui parce que du coup c'est ... ça me permet d'insister et de ... oui je profite du fait ... en fait d'être debout c'est pas forcément évident pour discuter ... quand on a des remontrances à faire à un élève c'est pas évident ... donc là effectivement ça me permet d'être ... et je suppose que là, l'élève est assis alors que d'habitude quand je suis assise à mon bureau et qu'ils viennent pour s'expliquer sur quelque chose qui s'est passé c'est plus souvent l'inverse c'est à dire moi qui suis assise à mon bureau et eux qui restent debout. Mais là les faits font que je pense que lui est assis et que moi je suis debout pour justement être plus imposante oui ... (...)
- CD 86.** Alors là je le fais passer à côté parce que justement le surveillant est en train d'appeler une famille donc en train de faire autre chose c'est vrai que tant qu'on parlait de ce qui se passait avec le surveillant qui était à côté le surveillant écoutait donc il est intervenu donc on était quand même dans une configuration d'entretien tous les trois et là en fait le surveillant continue ce qu'il a à faire ce qu'il doit faire et donc du coup comme il appelle les familles moi je vais me mettre de l'autre côté pour continuer l'entretien avec l'élève pour être dans un cadre plus confidentiel en fait je vais ... on va passer dans la pièce à côté
- Ch 87.** Vous changez de position
- CD 88.** Ben en fait oui je... parce que là mon objectif il est différent il est remédier ... avant je lui ai signifié que je n'étais pas

41'50

42'57

d'accord avec son comportement qui n'était pas normal c'est aussi pour ça que je lui ai parlé de la sortie et du fait qu'il acceptait de faire ... des choses avec certains et pas avec d'autres et là en fait mon objectif c'est d'essayer de comprendre pourquoi ça se passe comme ça et pourquoi il réagit comme ça. Donc du coup je ... déjà je change de ton, je parle plus doucement et... ensuite j'essaie de... voilà je me mets à son niveau pour ... là pour favoriser la communication là je ne suis plus en train de lui signifier que je ne suis pas d'accord avec son comportement ça c'est la première partie de ce que j'ai fait en lui disant « ça peut pas fonctionner comme ça et tu dois pas te comporter comme ça » et là j'essaie ... plus d'essayer de comprendre pourquoi il fait comme ça et du coup de lui faire comprendre qu'il faut qu'il change de comportement donc si je lui « crie dessus » entre guillemets ça marchera pas. Donc je me mets à son niveau et je vais lui poser des questions sur ... pourquoi ses parents ne viennent pas pourquoi il se comporte comme ça et essayer de dire ... enfin d'engager le dialogue parce que jusqu'à présent le dialogue il n''en a pas eu parce qu'à chaque fois qu'il me répondait je... je lui redisais d'autres choses et là c'était ... là l'objectif c'est vraiment qu'on puisse discuter et qu'on puisse échanger des vraies paroles alors qu'avant il n'ya pas eu d'échange
(...)

- CD 89.** Alors là je suis gênée parce que justement je ne suis pas du tout ... je sors de la pièce pour être tranquille avec l'élève or je suis dans la pièce qui donne dehors donc là vraisemblablement il y a quelqu'un qui rentre ou qui ouvre la porte donc je ne suis pas ... je soupire parce que je n'arrive pas à avoir le calme que je voudrais avoir pour discuter calmement avec l'élève parce que là je reprends point par point ce qu'il y a écrit sur le rapport pour essayer de lui faire comprendre et là je lui donne la parole je lui dis « est-ce que tu t'es vraiment bien battu est-ce que la gifl, elle est vraiment partie » et donc j'attends qu'il me réponde et qu'on puisse commencer un dialogue et en fait je suis tout le temps interrompue par ce qui se passe, par des éléments extérieurs ou par des choses extérieures
- Ch 90.** Ça vous gêne là ?
- CD 91.** Oui, là ça me gêne oui
- Ch 92.** Ça vous gênait déjà sur le coup ?
- CD 93.** Ah (sourire) sur le coup oui parce qu'enfin je soupire là (fait le geste du soupir) j'ai soupiré là quand je me retourne j'ai soupiré parce que justement je suis gênée par le fait qu'il n'y a pas le cadre que j'aime bien qu'il y ait dans les entretiens, un cadre restreint où on peut parler et où on n'est pas dérangé et là ça me ... ça me dérange et c'est une des choses dont je me rappelle de ce qui a été filmé de me dire c'était complètement ... complètement hallucinant que je me retrouve à faire un entretien avec un élève dans le bureau des surveillants dans ...
- 44'52

enfin voilà dans cette situation là c'est vraiment quelque chose
qui oui qui me gêne oui
(...)

- CD 94.** Alors là voilà je suis complètement court-circuitée dans l'entretien que je voulais avoir avec l'élève donc pendant ce temps là l'élève il attend et je suis en train de m'occuper d'autres choses qui en plus ne se font pas comme je souhaite parce que là visiblement c'est un élève qui est exclu de cours qu'a pas de travail ... où les choses qui normalement devraient être faites ne sont pas faites et voilà donc ça me dérange parce que j'arrête de faire quelque chose qui, pour moi est très important, l'entretien avec l'élève et en plus je me dis que derrière il va falloir que je réintervienne parce que l'élève il arrive, il est 8 heures du matin il est déjà exclu de cours à 8h du matin (rire) ... c'est une situation qui n'est pas normale et sur laquelle normalement je devrais intervenir voilà 47'06
- Ch 95.** Vous employez des termes : « je fais quoi », deux fois, puis là « qu'est-ce qu'on va faire » qui est ce on ? Qu'est-ce que vous cherchez à faire avec ces interrogations ? 49'49
- CD 96.** Eh bien je cherche à faire comprendre ... parce que en fait là je reprends pas du tout l'altercation physique qu'il y a eu la veille qui est un fait grave et ... voilà mais là je reprends en fait l'attitude générale de l'élève parce que c'est un élève qui ... voilà qu'a toujours son écharpe son manteau et donc là je reprends vraiment quelque chose sur ... pourquoi tu te fais exclure du cours de maths alors que c'est une raison absolument bénigne et du coup j'essaie avec lui ... voilà le « on » c'est ... c'est moi c'est l'ensemble des personnes du collège parce que là il y a plusieurs personnes, il ya la prof de maths qui sait pas quoi faire donc qui exclut ... qui exclut l'élève ... donc il y a plusieurs personnes ... c'est l'équipe d'enseignants, c'est moi, c'est le collège mais c'est aussi lui c'est qu'est-ce qu'on va faire qu'est-ce que toi tu décides de faire pour que ça avance parce qu'effectivement je lui rappelle qu'il est en 3^{ème} je lui rappelle qu'il y a des échéances et que effectivement c'est un élève qui a déjà été sanctionné, c'est un élève dont la famille vient pas
- Ch 97.** Et le « je fais quoi » c'est votre propre doute ? Vous voulez lui en faire part ? Vous vous en servez ?
- CD 98.** Oui je veux lui en faire part là ... oui je veux lui dire que là je crois pas que le fait de le punir ou d'avoir une sanction vis à vis de lui ça serve à quelque chose et là je lui en fait vraiment part en lui disant moi je crois pas que mes outils habituels à savoir tu fais quelque chose qui est interdit, je te sanctionne, je ne crois pas que ça fonctionne parce que justement lui il s'en fiche et que la famille ne vient pas et que donc c'est vraiment ...
- Ch 99.** C'est un vrai doute ou vous pensez que vous vous servez de

- cette phrase pour autre chose
- CD 100.** Je pense qu'il y a une partie qui est vraiment un vrai doute c'est à dire là je suis ... je crois que je suis vraiment en train de me demander si la sanction sert à quelque chose parce que je crois qu'au bout du compte il ne va pas ... il ne va pas y avoir de sanction importante comme une exclusion ou quelque chose c'est vraiment... il y a une partie où on est démuni parce que là ... je ... le fait de lui en faire part c'est aussi lui tendre la perche pour qu'il parle un petit peu plus parce que jusqu'à présent je ne sais pas ce qui se passe dans sa tête donc ... c'est un vrai doute par rapport à l'utilité de la sanction et que dire ... voilà ... explique moi pour que je puisse travailler avec toi parce que je sais pas ...
- Ch 101.** Un petit geste de la main... 54'50
- CD 102.** (en faisant le geste) oui pour lui dire que bon voilà on a fini de discuter et que donc en fait effectivement il est là parce qu'il a été exclu de cours donc j'en ai profité parce que là en fait il devrait être en cours de maths et il m'arrive avec le mot de la prof comme quoi il veut pas enlever son écharpe et du coup ça ... ça me donne l'occasion de lui parler de ce qui s'est passé la veille mais je ne l'aurais pas vu à cette heure là s'il n'avait pas été exclu de cours de maths donc ... voilà.