



HAL
open science

La posture du Conseiller Principal d'Education dans la vie scolaire : une question de sexe ou de genre pour ce métier méconnu ?

Véronique Barthélémy

► To cite this version:

Véronique Barthélémy. La posture du Conseiller Principal d'Education dans la vie scolaire : une question de sexe ou de genre pour ce métier méconnu ?. Hélène Buisson-Fenet. Ecole des filles, école des femmes, de Boeck, 2017, 9782807305670. hal-03635804

HAL Id: hal-03635804

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03635804>

Submitted on 12 Apr 2022

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

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

La posture du Conseiller Principal d'Education dans la vie scolaire :

Une question de sexe ou de genre pour ce métier méconnu ?

Mots-clefs : conseiller principal d'éducation, vie scolaire, mutations scolaires, rapports sociaux, genre, sociologie

Introduction

S'interroger sur le rôle du Conseiller Principal d'Education (CPE) au sein de la vie scolaire peut s'avérer être une tâche ardue, et ce pour différentes raisons. Tout d'abord, ce métier, spécifique au système éducatif français, est souvent défini par défaut en référence à son héritage de surveillant général ; il est alors perçu principalement comme l'acteur responsable du respect du règlement intérieur et de la discipline. Or, le passage de l'une à l'autre dénomination n'est pas récent. En effet, dans les années 70, suite à la restructuration des collèges et à l'arrivée massive de nouveaux élèves dans ces établissements, nous pouvons observer une volonté politique d'humaniser cette profession en lui octroyant des fonctions éducatives et pédagogiques. Mais trente ans après la création de ce corps, il se pose toujours un problème d'identification ; le CPE connaît toujours des difficultés pour se faire reconnaître dans ses nouvelles fonctions au sein de la vie scolaire. Ensuite, et ce sera la seconde difficulté, il est difficile de trouver de la littérature à son sujet. En effet, ce métier est peu étudié en France, contrairement à d'autres tels les enseignants ou les chefs d'établissement. Toutefois, les ouvrages descriptifs, enquêtes d'identité, recherches ou rapports nous permettent de mettre en avant que ce métier reste peu connu et à géométrie variable, parfois associé à l'équipe de direction ou à l'équipe pédagogique, parfois considéré comme gendarme de l'établissement ou médiateur (Durand, 1997). Nous pouvons aussi connaître par exemple leur répartition selon les établissements, selon leurs formations, ainsi que leur degré de satisfaction relatif à

leur travail (DEP, 2013). Ces pratiques évoluent aussi en fonction des contextes et des attentes dans acteurs de la communauté éducative (Barthélémy, 2014). En revanche, si nous connaissons la répartition homme/femme dans les établissements scolaires grâce aux rapports de la Direction d'évaluation et de la prospective (DEP), nous avons peu de travaux en explicitant les effets et le rapport à ce métier selon le sexe. Ainsi, dans cet article, après avoir défini le cadre de la recherche ainsi que notre démarche méthodologique, nous expliciterons les conséquences que peut avoir la féminisation de cette profession.

1. Cadre de la recherche

Dans les années 70, un nombre croissant d'élèves intègrent les établissements scolaires mais l'école apparaît comme pesante et ennuyeuse, d'où l'apparition d'un nouvel objectif consistant à rendre attrayantes les périodes pendant lesquelles l'élève n'est pas en classe (Delaire, 1997). Ainsi, les hommes politiques (notamment sous la présidence de V. Giscard d'Estaing, 1978) émettent l'idée que puisque l'enseignement ne se limite pas à la simple transmission de connaissances, il est important de tenir compte du contexte dans lequel il s'opère, à savoir la vie scolaire. La gestion de ce contexte en incombe aux conseillers d'éducation dans les collèges ou conseillers principaux d'éducation dans les lycées. Autrement dit, le surveillant général devient CPE et ses missions se transformeront suite aux évolutions sociales et scolaires (Cereq, 2007). Mais trente ans plus tard, ce métier reste méconnu, à géométrie variable et se féminisant.

1.1 CPE : des missions en évolution face aux enjeux sociaux et scolaires

L'analyse historique des textes de lois définissant cette fonction montrent que ses missions purement disciplinaires (au sens de respect des règles) sont devenues au fil du temps plus éducatives. En effet, si le décret du 12 août 1970 suggère une avancée très timide vers l'éducatif, cependant confisquée par l'affirmation hiérarchique, la circulaire du 31 mai 1972

préconise des tentatives d'une activité plus éducative et des tâches partagées à caractère pédagogique en liaison avec les enseignants voient le jour (Caré, 1992).

Ceci est renforcé par la circulaire du 28 octobre 1982, circulaire qui maintient la permanence des fonctions de surveillant général, en gommant toutefois la notion d'héritage. Il est aussi stipulé que l'ensemble des responsabilités des CE/CPE se situe dans le cadre général de la vie scolaire et se répartisse en trois domaines : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative.

Ces domaines sont légèrement modifiés par le décret du 11 octobre 1989 et deviendront les suivants : le fonctionnement de la « vie scolaire » supposant le respect de règles de vie et de valeurs, le suivi de l'élève visant l'intégration au milieu scolaire et l'acquisition de méthodes de travail, l'orientation et l'animation socioculturelle, L'association des CPE avec le personnel enseignant est de nouveau mise en avant et ce suite au constat du manque de contact entre les acteurs (de Saint Do, 1997).

En bref, nous observons que d'une responsabilité autrefois principalement orientée sur le respect de l'ordre dans l'établissement, les CPE acquièrent des responsabilités dans les domaines éducatifs et pédagogiques. Ceci n'est pas sans conséquence sur la posture des CPE ; cette évolution laisse dire à certains auteurs (Cereq, 2007) que leur rôle évoluerait d'une fonction patriarcale de surveillant général vers des fonctions humaines de conseiller. Ainsi, si le métier de CPE a dû changer sous l'effet des transformations sociales et scolaires (Cereq, 2007), il n'en reste pas moins que les pratiques diffèrent selon les contextes.

1.2 CPE : un métier méconnu à géométrie variable

1.2.1 Des attentes et regards contradictoires

Ce métier est souvent critiqué (Vanhulle, 2009), et ce à cause d'attentes contradictoires envers cet acteur d'une part et de la méconnaissance de ce métier d'autre part. En effet, quelque trente ans après la naissance de ce corps, la littérature reste peu importante mais laisse

entrevoir que le métier de CPE est encore peu connu (Cereq 2007, Barthélémy, 2014). Néanmoins, les recherches ou rapports nous apprennent que, si les textes officiels mettent en avant les dimensions éducatives et pédagogiques des CPE, les recherches présentent une vision restreinte centrée sur la dimension administrative et sur le maintien de l'ordre et de la discipline (DEP, 2013, Barthélémy, 2014). Or, dans le rapport de 2013 présentant les regards croisés des chefs d'établissement et des CPE suite à une enquête de 2010, ils semblent être dans l'attente d'une plus grande participation au développement et à la réussite des élèves, participation qui leur permettrait de se sentir membres à part entière de l'équipe éducative de l'établissement. Ce décalage entre attentes prescrites, pratiques et souhait professionnel entraîne le sentiment d'un manque de reconnaissance provenant des enseignants, des autorités ou des parents et une forme de mal-être. Ceci est cependant à relativiser puisque les chefs d'établissement et les CPE ont observé une évolution positive lorsque des efforts ont été faits pour améliorer la réussite des élèves.

1.2.2 Métaphores du CPE dans les établissements scolaires

Des enquêtes d'identité (Durand, 1997) ont permis d'identifier différents profils de CPE. Il ressort tout d'abord que les CPE sont majoritairement reconnus pour leur fonction administrative, que ce soit en tant qu'« ancien surgé », « CPE-flic » ou « bureautier » (Durand, 1997, p. 70). Ils veulent cependant jouer un rôle plus ouvert dans le suivi des élèves mais sans pour autant apparaître comme « animateurs socioculturels, furets introuvables, psychologues apprenti-sorciers » (Durand, 1997, p.71) ou « gentils organisateurs » (Conseillers d'éducation, 1992).

Pour leur part, Bouvier (1997) ou Obin (1997) présentent des typologies de cette fonction, se basant sur les conceptions du métier de CPE (Bouvier, 1997) ou les figures des CPE (Obin, 1997). Ainsi, Bouvier (1997), en se référant à la théorie des organisations, explique que lorsque l'EPLE est considéré comme un « réseau de pouvoirs à un système de prises de

décisions » (p.56-64), le CPE occupe une fonction proche de celle des chefs d'établissement, pouvant collaborer et participer aux équipes de direction et axant son travail sur la dimension administrative. A cette vision, peut s'opposer ou s'ajouter une fonction plus pédagogique. Dans cet EPLE perçu comme « lieu d'apprentissage collectif et de socialisation », le rôle du CPE peut consister à favoriser la connaissance mutuelle des micro-cultures et à faciliter le rapprochement de la culture «vie scolaire» et des autres sous-cultures de l'établissement. Pour finir, la fonction CPE peut être envisagée dans une dimension cognitive dans le cas où l'établissement scolaire est considéré comme un système de compétences. Le CPE peut ainsi être l'un des acteurs contribuant au développement des compétences transversales.

Pour finir, Obin (dans Bouvier, 1997), présente quatre figures du CPE à savoir une figure amicale et bienveillante (le CPE comme « grand frère » (p.13), celle de « juge de paix ou médiateur » (le CPE ayant un rôle relationnel entre adultes et élèves et ce afin de résoudre des conflits), celle de « représentant de la loi (le CPE comme « surgé » restaurant le retour à l'ordre ancien, aux punitions, à la discipline), et celle « d'éducateur » (p.15), où le CPE se pose des questions relatives aux nouvelles problématiques éducatives.

En bref, ces résultats et typologies laissent paraître la complexité de cette fonction. Il ressort que le plus souvent associée à l'équipe de direction, le CPE s'en démarque un tant soit peu lorsqu'il est considéré comme ayant un rôle à jouer dans le développement de compétences transversales. Cette fonction prend alors une dimension éducative et pédagogique supposant l'acquisition auprès des élèves d'apprentissages cognitifs, affectifs et comportementaux. En entrant en pédagogie, le CPE sortirait-il de son rôle patriarcal ? Comment expliquer aux vues de ces résultats une telle divergence de regards sur ce personnage ? Est-ce uniquement dû, comme le mentionnent les décrets sur cette fonction, à l'influence des chefs d'établissement ou à la combinaison de variables telles que la posture des CPE, le lieu d'exercice ou leurs rapports aux autres acteurs ?

1.2.3 Variabilité selon les contextes et individus

Les études montrent que les acteurs d'une part et les contextes d'exercice d'autre part peuvent avoir une influence sur la définition des contours professionnels (Barthélémy 2014). Concernant les relations entre CPE et professeurs, elles sont dans « un état invétéré d'incompréhension réciproque » (Caré, 1992, p.86) : les professeurs veulent rester maîtres de l'enseignement alors que les CPE refusent la réduction de leur métier au simple maintien de l'ordre. Cet auteur montre cependant que même si les relations entre ces acteurs sont très distantes, hormis lors de conflits entre professeurs et élèves, il existe un effet établissement conduisant à un certain éloignement entre ces deux corps, dans les collèges ruraux ou à un rôle de relais dans les établissements techniques tertiaires. Cependant, il ajoute que des îlots de bonne entente sont préservés dans les établissements où une tradition de collaboration ouverte est entretenue par l'équipe de direction ou dans les établissements réputés difficiles. Or, d'après la DEP (1995), les chefs d'établissement vont en règle générale s'assurer que les CPE se chargent des tâches en matière de discipline et de bon fonctionnement de la vie scolaire au détriment des fonctions pédagogiques et éducatives afin d'avoir des conditions de vie sûres dans l'établissement scolaire. Par ailleurs, d'après Caré (1992) ou Rémy (2007), CPE et personnels de direction occupant le même terrain en matière d'éducation, les chefs d'établissement aimeraient leur déléguer des fonctions administratives et leur faire jouer en règle générale un rôle d'adjoint.

Concernant les liens entre type d'établissement et perceptions du métier de CPE (DEP, 2013), si la taille de l'établissement ne semble pas avoir un impact particulier du point de vue des chefs d'établissement, elle semble l'être en revanche pour les CPE : il est observé une dégradation du climat au fur et à mesure que les effectifs scolarisés augmentent, exception faite des établissements les plus grands. En revanche, les réponses diffèrent notablement dans des établissements situés en commune rurale ou dans une ville isolée ; plus des deux tiers des

CPE ont l'impression d'être dans un système où il y a trop de réorganisations et trois quarts d'entre eux ont le sentiment de manquer de moyens. Ainsi, s'ils sont satisfaits de l'ambiance de travail et de leurs relations avec leurs supérieurs, ils n'apprécient pas leurs conditions de travail.

En bref, les CPE deviennent les partenaires incontournables de tous les acteurs de la communauté éducative dans l'établissement scolaire et occupent entre le chef d'établissement et les professeurs, une place particulière dans le pilotage de l'établissement. Toutefois, il ressort, de l'ensemble des recherches, d'une part, la difficulté pour les CPE d'envisager des relations avec les acteurs relevant des domaines éducatifs et pédagogiques et d'autre part la dépendance du rôle des CPE dans l'établissement aux caractéristiques contextuelles mais aussi aux attentes à leur égard. Or, jusqu'à présent, rien ne concerne le regard des CPE sur le métier selon leur sexe alors que cette profession a connu une vague de féminisation

1.3 CPE : un métier sur la voie de la féminisation

Différentes études statistiques montrent que ce métier a tendance à se féminiser (Monin, 2005) : plus nombreuses à passer le concours, elles représentent ainsi 68% (MEN, 2013). Mais ce chiffre est à nuancer si l'on tient compte des caractéristiques des établissements scolaires (MEN, 2013). Globalement, seuls les collèges hors RAR connaissent une proportion de femmes supérieure à celles des hommes. Par ailleurs, il est à noter que si les statistiques de la DEP (2014) montrent les effectifs globaux des enseignants du premier et second degré ainsi que des personnels de direction et d'éducation, elle ne donne les répartitions par sexe que pour les enseignants.

Nous avons pu toutefois trouver des éléments de comparaison homme/femme dans le rapport sur les regards croisés des chefs d'établissement et des CPE (DEP, 2013). Après une classification par profil du degré de satisfaction par rapport au métier, il ressort que le groupe le plus féminin (81 %), dévoile une faible satisfaction entre la réalité de l'exercice de leur

métier et son exercice tel qu'ils le verraient idéalement. Ceci est expliqué par un temps important accordé à la gestion des élèves perturbateurs, l'organisation et la supervision du travail des personnels surveillants, le fait d'assumer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit de l'établissement.

À l'opposé, elles désireraient consacrer plus de temps à des activités telles que favoriser l'épanouissement des élèves, créer les conditions du dialogue dans l'action éducative et conseiller le chef d'établissement et l'ensemble de la communauté éducative dans le domaine de la politique éducative. Plus que les autres, ce groupe met en exergue le contact avec les jeunes qui permet de rester au contact de l'évolution de la société (35% contre 28% sur l'ensemble des CPE) et le fait de socialiser les élèves par la valorisation individuelle et collective (61% contre 55%). Ceci entraîne en particulier un manque de reconnaissance et un sentiment de mal-être. Par exemple, 46% souffrent de la solitude d'exercice, 29% d'un manque de reconnaissance de leur travail par le chef d'établissement ou par les enseignants et 20 % ont le sentiment de ne pas bien faire leur travail.

Ce groupe a un niveau d'insatisfaction très élevé, insatisfaction qui se retrouve à travers leurs opinions vis-à-vis des différents aspects de leur fonction. On retiendra plus précisément que : 84% estiment que leur fonction les expose plus que les autres personnels aux allégations et mises en cause des élèves et de leurs parents, 80 % qu'on leur demande d'en faire beaucoup plus sans contrepartie, 77% ont l'impression d'être dans un système où il y a trop de réorganisations, 72% ont le sentiment qu'on leur demande d'en faire toujours plus sans toujours bien comprendre pourquoi, 46 % n'ont pas le sentiment que les parents comprennent les valeurs éducatives qu'ils essaient de faire passer. Seulement 62% pensent que le chef d'établissement est à l'écoute de leurs demandes et 21% qu'il y a une continuité dans la politique éducative et que les orientations décidées sont suivies.

Ces CPE sont également, nettement plus que les autres, insatisfaits de leur situation personnelle : 83% d'entre eux ne sont pas satisfaits des perspectives d'évolution professionnelle, 71% de leur charge de travail, 64% de la reconnaissance de leurs efforts et leurs mérites, 61% de l'ambiance de travail, 47% de leur marge d'autonomie et d'initiative, 44% des relations avec leurs supérieurs et 17 % remettent en question l'intérêt de leur travail.

De plus, ces CPE ne ressentent pas d'évolution positive dans leur établissement et ont également un sentiment de surcharge de travail : 63% sont en désaccord avec le sentiment que leur établissement est plus réactif qu'avant, 49% sont tout à fait d'accord avec le sentiment que, dans leur établissement, il y a beaucoup plus de travail qu'avant, 45% sont en désaccord avec le sentiment que des efforts importants ont été faits pour améliorer la réussite des élèves dans leur établissement.

Parmi les mesures susceptibles d'améliorer leur métier, la reconnaissance de la spécificité du rôle de CPE est citée par 75% d'entre eux. Au final, il n'est pas étonnant de constater que 57% de ces CPE ne recommanderaient pas leur métier. Tous ces chiffres convergent pour traduire un réel mal-être pour ces CPE, peu satisfaits de leurs conditions de travail actuelles et peu optimistes envers l'avenir.

En bref, ces constats soulèvent des questions concernant ce métier et son évolution puisque nous retrouvons ce paradoxe entre l'importance à accorder aux dysfonctionnements de la vie scolaire liés à l'indiscipline et la volonté de conseiller et d'accompagner les élèves dans leur développement global. Si les résultats de la DEPP (2013) sont importants pour repérer cette distinction sur le niveau de satisfaction et la perception de l'évolution de leur situation professionnelle, il n'en demeure pas moins qu'il s'avère utile de réfléchir à une nouvelle approche par rapport à l'analyse des pratiques des acteurs, une approche par le genre.

2. Problématique

Les caractéristiques ressortant comme essentielles lors des descriptions du métier de CPE sont l'importance accordée au respect des règles et la gestion des élèves perturbateurs, la difficulté des jeux de pouvoir et le manque de reconnaissance. Ces aspects qui peuvent paraître masculins soulèvent la problématique que pose la féminisation d'un métier. Aborder cette question selon une lecture sexuée est-elle pertinente sachant que différents travaux ont montré que ce n'est pas tant le « sexe » qui semble déterminant mais plutôt le « genre » (Andrieu, 2009) ? En effet, les recherches se centrant depuis les années 80-90 sur la question de la prise en compte du « genre » montre qu'il existe des effets sur les phénomènes éducatifs (Jarlegan 2009). Ainsi, après avoir évoqué les éléments théoriques d'une approche par le genre, nous présenterons les questionnements relatifs aux CPE.

2.1 Les éléments théoriques d'une approche par le genre

Selon Flahaut et al (2012), il s'agit, lorsque l'on parle de genre, de contester les différences de comportements, de compétences, de positions ou de qualités qui découleraient de la « nature » des hommes et de la « nature » des femmes. Parler de genre, c'est défendre l'idée que ces différences sont socialement construites à travers un ensemble de mécanismes complexes. Le genre est de ce fait un concept sociologique désignant « les rapports sociaux de sexe », et de façon concrète, l'analyse des statuts, rôles sociaux et relations entre les hommes et les femmes.

Si le sexe fait référence aux différences biologiques entre femmes et hommes, le genre réfère aux différences sociales, psychologiques, mentales, économiques, démographiques, politiques. Il peut se définir comme « un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Béréni & al, 2008, p. 7). A ce propos, Oakley (1972) explique que masculinité et féminité ne sont pas des substances « naturelles » inhérentes à l'individu, mais des attributs psychologiques et culturels, fruits d'un processus social au cours duquel

l'individu acquiert les caractéristiques du masculin ou du féminin. Le genre est ainsi l'identité construite par l'environnement social des individus : la masculinité ou la féminité ne sont pas des données naturelles mais le résultat de mécanismes de construction et de reproduction sociale. Consciemment ou inconsciemment, la société s'organise selon le paradigme des « choses des hommes » et des « choses des femmes », au point que l'on se convainc qu'il existe des domaines ou des niveaux de domaines socialement réservés à tel ou tel des deux sexes. Cette hiérarchie du masculin-féminin est analysée par Pierre Bourdieu (1998) comme une véritable domination masculine socialement construite : c'est à travers toute une éducation, composée de rituels d'intégration de la norme masculine, que se façonne l'identité masculine, et que l'homme assure dans la société une fonction de reproduction de la domination, d'où une possibilité d'explication de l'insatisfaction de la part des CPE femmes. Or de par la féminisation et prenant appui sur la démarche de fondement des études sur le genre (Béréni & al, 2008), pouvons-nous faire éclater les visions de la différence des sexes, qui consistent à attribuer des caractéristiques immuables aux femmes et aux hommes en fonction de caractères biologiques et montrer que les différences sont le résultat d'une construction sociale faite d'opposition ou de complémentarité dans un rapport est hiérarchisé ?

2.2 La posture des CPE explicitée par le genre

Dans le cas spécifique des CPE, nous avons mis en avant ci-dessus « des choses des hommes » et d'autres « des femmes ». Or, sachant que le genre est une construction sociale et que les caractéristiques ne sont pas acquises de manière autonome mais dans la relation avec les autres et la société, nous pouvons nous demander si l'établissement scolaire attribue des rôles, des tâches, des caractéristiques et des attributs différenciés à chaque sexe. Les chefs d'établissement ou professeurs en collège ou lycée agissent-ils envers les CPE en fonction de stéréotypes de genre ou s'adaptent-ils selon leur environnement ? De ce fait, lorsque les CPE

repèrent les logiques attendues à leur égard et acquièrent la « consistance de genre », vont-ils chercher à se conformer ou à s'en démarquer ? Agissent-ils selon des pratiques traditionnelles et culturelles en fonction du contexte établissement et plus particulièrement des attentes du chef d'établissement ou de leur ambition ou parviennent-ils à sortir de leur image traditionnelle de surveillant général pour aller vers un rôle de médiateur ou collaborateur et ce pour faire face aux nouvelles problématiques éducatives ? Sortent-ils de la puissance de l'homme patriarcal disciplinaire pour aller, face à l'évolution sociale et scolaire, vers des fonctions dites féminines d'écoute des élèves et d'accompagnement ?

Prenant appui sur cette approche théorique, nous nous demanderons si une construction spécifique à la profession de CPE aboutirait à la détermination de CPE-femmes et de CPE-hommes, et ce aux travers des pratiques de ce professionnel dans l'établissement scolaire. En d'autres termes, nous posons comme hypothèse qu'il existerait un rapport particulier du métier et ce par rapport aux missions des CPE d'une part et par rapport aux nouvelles questions d'éducation qui se posent dans un établissement scolaire aujourd'hui.

2.3 Démarche méthodologique

Pour apporter des éléments de réponses, nous nous appuyons, tout d'abord, sur un recueil de données établies dans une recherche sur les logiques des CPE (Barthélémy, 2005), dans laquelle sont repérées leurs pratiques dans le cadre de la vie scolaire. Une enquête par questionnaire a été réalisée dans treize lycées, dans lesquels tous les CPE ont été interrogés. Notre échantillon est composé de 23 CPE dont 11 hommes et 12 femmes, ayant réussi pour 19 d'entre eux le concours et ayant été auparavant conseillers d'éducation (7), professeurs (5), faisant fonction (6) ou surveillants (5). Il est aussi composé de 13 chefs d'établissement, 84 enseignants et 613 élèves répartis dans des classes de seconde, première et terminale.

Puis, nous avons effectué un recueil de données dans le cadre d'une enquête sur l'aménagement des temps scolaires (Barthélémy et al, 1999). L'objectif est de repérer, dans

un établissement situé en zone d'éducation prioritaire et ayant mis en place un dispositif particulier, comment le CPE est intégré dans ce dispositif et plus particulièrement quels apports sont tirés des relations entre les acteurs. Dans cette phase, des entretiens ont été menés auprès des professeurs, des élèves et des CPE et des questionnaires ont été distribués à 121 élèves

Pour finir, nous prenons appui sur une recherche se centrant sur l'inclusion des élèves en situation de scolarisation en milieu ordinaire (Perez et al 2013), et ce afin de mettre à jour d'éventuelles pratiques spécifiques face à cette nouvelle problématique scolaire. Cette phase est celle d'une enquête par entretiens menés auprès de CPE en poste dans six collèges. L'entretien a comme objectifs d'une part de comprendre quels sont les facteurs mis en œuvre par ces derniers pour construire une vie scolaire dans laquelle l'ESH s'intègre avec les autres et d'autre part de repérer en quoi ils contribuent à l'observation continue de l'élève dans le cadre de la vie scolaire. Les répondants sont 5 femmes et 1 homme, ayant une expérience inférieure à deux ans (3), entre 6 et 10 ans (1) et supérieure à 10 ans (2). Cette répartition homme/femme pourra être un élément important quant à la recherche de satisfaction et d'appréciation du métier.

A la lumière de ces échantillons, nous pourrions mentionner le faible effectif des CPE. Or, il est à noter que leur nombre selon les établissements est variable de 1 à 5. C'est pourquoi nous en comptons 32 dans 14 lycées et 5 collèges. L'intérêt méthodologique lié à ce travail en contextes est de pouvoir interroger les acteurs pour analyser et interpréter les pratiques des CPE puisque l'environnement social ainsi que les représentations des acteurs peuvent avoir un impact sur la construction de l'identité.

3. Résultats

Nous présentons tout d'abord les résultats descriptifs des fonctions des CPE, de manière synthétique car proches des résultats d'autres études. Puis, suite aux constats montrant les

distinctions selon les sexes, nous expliciterons les raisons des différences. Comme nous l'avons vu précédemment, le genre est un concept sociologique désignant les rapports sociaux de sexe, et de façon concrète, l'analyse des statuts et des rôles sociaux. De plus, il ne s'agit pas d'analyser les rapports de genre indépendamment des autres rapports de pouvoir. Ainsi, grâce aux réponses apportées par les chefs d'établissement et les professeurs sur leur conception du métier de CPE et les actions menées avec ces derniers, nous tenterons d'analyser et d'interpréter la posture des CPE et les divergences au métier et ce en fonction des rapports aux acteurs.

3.1 Les paradoxes des pratiques CPE

L'analyse descriptive des données montre que la posture des CPE apparaît comme un élément important dans la définition du métier puisqu'en fonction de leurs intérêts, ils peuvent mettre l'accent sur un des trois domaines d'activités. Cependant, bien qu'ils souhaitent jouer un rôle pédagogique et éducatif, les tâches relatives à la gestion de la vie scolaire les occupent davantage. Les CPE considèrent l'organisation du temps hors cours comme la mise en place d'activités extra-scolaires. Le fonctionnement de la vie scolaire est associé au suivi des élèves et à l'orientation mais de manière peu importante. Ils se considèrent parfois comme médiateurs envisageant leur métier comme un métier de généraliste.

Si nous observons plus particulièrement les constats selon les variables individuelles des CPE, les femmes mettent davantage l'accent sur la fonction pédagogique (83% contre 72% pour les hommes) alors que les hommes citent la fonction éducative (90% contre 83% chez les femmes) et le rôle de médiateur (61% contre 38% chez les femmes).

Concernant la question particulière de l'inclusion, nous pouvons être surpris par le fait que les CPE femmes ont principalement répondu. Si la dimension administrative est importante, des constats positifs concernant les dimensions pédagogiques et éducatives sont repérables, et ce notamment dans les relations concernant les élèves en difficulté ou en situation de handicap.

La dimension affective et relationnelle est, pour finir, une variable importante lors de la mise en place des activités dirigées ou lors de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers car cela permet d'établir des relations avec les acteurs de la communauté éducative. Ce travail est vécu par 4 CPE comme une expérience enrichissante car entraînant des adaptations professionnelles et la prise en compte de nouvelles responsabilités.

3.2 Quelques explications de ces différences

3.2.1 Posture statutaire et délégation des rôles sociaux au sein de la vie scolaire

Afin de repérer quelle est la reconnaissance des pratiques des CPE dans la vie scolaire et de ce fait sa part de pouvoir, nous avons mis en relation les items relatifs à leurs fonctions et leur appartenance à une équipe au regard des caractéristiques des acteurs.

Concernant le niveau d'implication des CPE dans la vie scolaire, du point de vue de ces derniers ainsi que de celui des chefs d'établissement, des contrastes émergent entre les attentes de ces acteurs et les pratiques. En effet, les chefs d'établissement mettent l'accent sur le fait que les CPE ont à exercer une fonction administrative mais ne leur enlèvent pas leurs responsabilités en matière de suivi et d'animation éducative. Les CPE, quant à eux, s'attendent à jouer un rôle pédagogique et éducatif, mais sur le terrain, ils exercent des tâches relatives au domaine administratif et rejoignent dans leurs actions les attentes des chefs d'établissement. Par ailleurs, une fonction supplémentaire est apportée par les CPE. Ils pensent en effet exercer un rôle de médiateur et de coordinateur entre les acteurs et les activités, lorsqu'ils s'occupent de la mise en oeuvre d'activités extra-scolaires.

De ce fait, il ressort que les chefs d'établissement et les CPE ont une vision différente de la place des CPE dans l'établissement scolaire : les seconds se refusant davantage à appartenir à l'équipe administrative (26%) contrairement aux chefs d'établissement qui souhaitent les associer (63%). En revanche, 77% des chefs d'établissement et 65% des CPE envisagent la

place de ces derniers dans l'équipe pédagogique. Parmi ces réponses, six d'entre eux (54%) le placent dans les deux équipes.

Des distinctions apparaissent selon les caractéristiques individuelles des acteurs. Les chefs d'établissement perçoivent les CPE comme étant responsables des tâches administratives et ce d'autant plus qu'ils sont d'anciens professeurs ; professeurs qui, dans les phases quantitative et qualitative, associent de manière quasi unanime les CPE à une fonction administrative. Les CPE, en fonction de leur âge, s'investissent dans l'orientation des élèves de manière différenciée : ce qui peut s'expliquer par leur formation ou la routine. Ainsi, les plus jeunes, en passant par l'IUFM, ont pu être sensibilisés aux divers problèmes éducatifs et à celui de l'orientation en particulier. Les plus âgés, exerçant leur métier par routine, auraient conservé comme conception du métier celle de « surveillant général » et refusent de changer leurs pratiques, comme semble le suggérer Bouvier (1997).

En bref, ces constats montrent que les CPE investissent la vie scolaire principalement dans sa dimension administrative. Nous avons ici une tendance au métier fortement attachée à la tradition.

3.2.2 Relations entre les acteurs au sein de la vie scolaire

Comme évoqué précédemment, les responsabilités des CPE sont à envisager dans une dimension individuelle et collective, d'où l'analyse des relations existant au sein de la vie scolaire du point de vue des CPE et des professeurs et ce au regard de caractéristiques contextuelles et humaines.

Les rencontres avec les professeurs sont perçues par les CPE comme importantes, et notamment pour la mise en place d'heures de soutien : elles doivent aider à conseiller les élèves en difficulté, à les aider dans leur orientation et dans la construction de leur projet. Ainsi, le soutien n'est pas seulement associé à l'acquisition de méthodes de travail mais il est associé à une démarche plus globale d'accompagnement des élèves.

Concernant les professeurs, si dans un premier temps, ces derniers et les CPE ne sont que très rarement amenés à se rencontrer pour des raisons autres qu'administratives, ils sont disposés à aider les élèves en difficulté en organisant des activités de soutien scolaire ou en organisant des aides. Cependant, leur implication varie en fonction des individus et des contextes. Il ressort tout d'abord que les initiatives prises pour leur mise en place dépendent de la formation des enseignants : les professeurs agrégés sont les moins disposés à en mener. Ensuite, les corrélations négatives entre les variables «établissement» et «élèves en difficulté» laissent à penser que dans les lycées généraux et technologiques, les professeurs sont plus défavorables à la mise en place d'activités d'aide à l'élève que dans les lycées professionnels ou polyvalents ; les professeurs considérant «qu'ils ne sont pas là pour ça» (entretiens auprès d'enseignants de lycées généraux et technologiques). Enfin, le nombre d'heures d'enseignement a aussi une influence sur l'investissement des professeurs dans la mise en place d'activités : plus ils sont présents dans l'établissement pour leurs heures de cours, plus ils prennent part et se sentent impliqués dans la vie interne. Il semble ainsi exister une dynamique dans l'établissement et les professeurs se mobiliseraient autour de projets. Certes, suite à l'analyse des entretiens de la phase qualitative, les professeurs déplorent le manque de travail collectif et le manque d'investissement de certains collègues ; les actions commençant souvent de leur propre initiative ou sous l'impulsion du chef d'établissement. Mais une fois celles-ci validées, nous avons pu constater de nouvelles relations entre acteurs de la vie scolaire, où chacun collabore en mettant en avant des compétences spécifiques et ce pour aider à la réussite des élèves ou lutter contre le décrochage ou la violence (Blaya, 2010). Ainsi, même si chaque acteur conserve un certain territoire dans l'établissement scolaire, nous pouvons voir à travers ces constats des pratiques nouvelles, quelques petits pas allant vers une ouverture et incitant à penser à une adaptation du métier et ce pour faire face aux questions sociales et scolaires.

3.3 Les logiques d'action des CPE

S'il apparaît difficile de préciser la posture des CPE dans l'établissement scolaire puisque relevant non seulement des caractéristiques contextuelles mais aussi et surtout des directives des chefs d'établissement, il se dégage différentes logiques d'actions (Barthélémy, 2005). Une première position, liée à la hiérarchie, dépend de la distribution des rôles par le chef d'établissement ou du statut des CPE. Une seconde position liée à l'évitement est notable quand des méthodes de travail restent traditionnelles. Dans ces cas-là, les CPE seraient assignés à des places qui changent en fonction des problèmes à régler. L'image du « surveillant général » leur colle à la peau puisque qu'ils doivent discipliner l'élève rebelle (Cereq, 2007). Ces constats semblent peu encourageants quant à la construction de la vie scolaire.

Or, une troisième position liée à la collaboration est à noter quand s'organise un travail en équipe pour agir auprès des élèves en difficulté ou lors d'absences trop répétées. Ces CPE préféreront résister à cette image et élaboreront des attitudes et positionnements qui donnent cohérence à leur métier et développent une dimension relationnelle (Cereq, 2007). Ils s'investiront dans de nouveaux champs d'intervention tels l'accompagnement d'élèves qu'ils pilotent avec les professeurs et expliciteront leur démarche. Par exemple, Mourey (2002) montre une implication des CPE dans la vie pédagogique lors la mise en place des PPCP au travers d'actions périphériques de surveillance des mouvements des lycéens. Par ailleurs, des travaux sur l'inclusion scolaire (Barthélémy et al., 2013) laissent entrevoir de nouvelles relations et actions menées par les CPE, pouvant engendrer des changements dans le pilotage de la vie scolaire. Il se développe un effort pour développer des rencontres, la communication et la diffusion d'informations sont des éléments importants.

De ce fait, si la dimension administrative est importante d'après les chefs d'établissement, professeurs et CPE, la dimension affective et relationnelle devient une variable importante

lors de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou lors de la gestion d'élèves violents ou décrocheurs (Blaya, 2010), et ce pour établir des relations entre acteurs de la communauté éducative. Le CPE joue ainsi un rôle médiateur entre les acteurs en adoptant une relation d'aide fondée sur leurs connaissances des élèves et les rapports humains. Il y aurait un effet de genre sur les phénomènes éducatifs (Jarlegan, 2009), ici sur la construction de la vie scolaire, entraînant un nouveau rapport aux professeurs et aux élèves, et au-delà un enrichissement professionnel, notamment chez les femmes.

Discussion et perspectives : De la tradition à l'adaptation à une vie scolaire en mutation

S'il semble exister une certaine unité dans la description du métier de CPE, les différences repérées peuvent s'expliquer par le résultat d'une construction sociale, par une relation d'opposition ou de complémentarité ou par des rapports sociaux (Bérini, & al 2008). Pour conduire le changement, deux questions sont à anticiper : qu'ai-je à perdre ou à gagner ? Comment passer d'une situation d'équilibre à une autre en sachant gérer les phases de transitions et d'incertitude ? Ces questionnements vont conduire les acteurs à faire face à des défis pour orienter le changement et construire une vision partagée de la politique scolaire. Dans ce cas-là, les femmes vont devoir développer des stratégies dans cette vie scolaire en mutation.

En prenant appui sur les travaux en sociologie, nous pouvons transposer certaines conclusions et proposer des profils de CPE femmes. Ainsi, nous avons des CPE femmes qui, sous le poids des attentes du chef d'établissement, font preuve de docilité et refusent toute forme de compétition. Elles font le choix d'être dominées (Baudelot et Establet, 1992) opèrent une auto-sélection ou s'éliminent de certaines tâches, comme s'inscrivant le respect d'une socialisation professionnelle. En revanche, d'autres vont envisager autrement leur travail et envisageront des stratégies anticipatrices (Duru-Bellat, 2004) : ceci les conduisant à faire des

choix raisonnables et raisonnés adaptés à leur place dans les établissements scolaires. Sachant que le système connaît des modifications scolaires et sociales, elles agiront alors comme actrices mobilisées (Terrail, 1992) : en s'appuyant sur les transformations historiques du système éducatif et sur la volonté d'une plus grande égalité entre les sexes, elles pourraient davantage s'investir dans la réussite scolaire et affirmer leurs goûts.

Dans le cadre de la vie scolaire, envisagée comme moteur de changement, les CPE, hommes comme femmes, pourront d'autant mieux faire reconnaître leur fonction en apprenant à croiser les finalités, les acteurs, les structures, les ressources, les technologies, les principes organisationnels, la mise en œuvre et l'évaluation (Bouvier, 2005). La vie scolaire ne pourra évoluer qu'en interaction avec son écosystème et ce en valorisant des actions partenariales entre les membres de la communauté scolaire ; elle ne doit pas prendre en compte uniquement l'individu, mais l'école avec les groupes sociaux qui la composent. Ainsi, penser la vie scolaire pour pallier les nouvelles problématiques suppose de réfléchir aux modèles qu'ont les personnes de leur expérience de la vie à l'école. Selon Barthélémy (2005), il est important de définir les rôles de chacun des acteurs, leurs relations et des objectifs précis afin d'assurer la reconnaissance de tous. Ceci suppose de mettre en place des activités transversales menées collectivement et prenant en compte le repérage et le développement de compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être), le partage des savoirs et les modes de coopération.

Bibliographie

- Andrieu, B. (2009). De quoi le genre est-il le nom ? *Recherches et éducations*, n° 2, 227-232.
- Barthélémy, V. et Monin, N. (1999). Les effets d'un aménagement des rythmes scolaires sur la conduite d'un lycée. *Actes du colloque de l'ADMEE, L'évaluation des politiques d'éducation*. ENESAD, Dijon : 15-16-17 juin 1999 (publication sur CD-Rom).
- Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire : de son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*. Paris : L'Harmattan.
- Barthélémy, V. (2014). Le CPE au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches et Éducatives*, n° 11, 67-80.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.

- Bérini, L, Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : de Boeck.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires*. Bruxelles : de Boeck.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bouvier, A. (1997). *Eclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des CPE*. Lyon : CRDP, Collection Champ de réflexion, Champ d'actions.
- Cadet, J-P, Causse, L & Roche, P. (2007). Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux. *Céreq Bref*, n° 242.
- Caré, C. (1992). *Le Conseiller Principal d'Education*. Lille : CRDP.
- Delaire, G. (1997). *La vie scolaire: principes et pratiques*. Paris : Nathan.
- Durand, D. (1997). *CPE qui êtes-vous ? Enquête d'identité*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, MAFPEN.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Flahault, E et Jaurand, E. (2012). Genre, rapports sociaux de sexe, sexualités : une introduction. *ESO*, n° 33, 63-68.
- Jarlegan, A (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches et éducations*, n° 2, 11-23.
- Kergoat, D. (1984). *Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ministère de l'Education Nationale (1995). Etude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation. *Les dossiers Education et formations*, n° 72.
- Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, (1996). La fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation. *Note d'information*, 96-31.
- Ministère de l'Education Nationale (2013). Regards croisés de chefs d'établissement et de conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010. *Les dossiers*, n° 201.
- Ministère de l'Education Nationale (2014). Les personnels de l'éducation nationale. *L'état de l'école*, 26-27.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. New York : Harper Colophon Books.
- Perez, J.M., Barthélémy, V., et Husson, L. (2014). Approche écologique des pratiques professionnelles du Conseiller Principal d'Education : vers une inclusion à petits pas ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 65,1-14
- Rémy, R. (2007). *Conseiller Principal d'Education (CPE): regards sur le métier*. Paris : ADAPT Editions.
- Terrail, J-P. (1992). Destin scolaire de sexe, une perspective historique et quelques arguments. *Population*, n° 3, 645-676.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadre contraignants et tensions formatives. In Mottier Lopez L. et Crahay, M., *Evaluations en tension : entre régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck : pédagogies en développement.