



**HAL**  
open science

## **Inclusion sans exclusion**

Véronique Barthelemy, Guy Lapostolle

► **To cite this version:**

Véronique Barthelemy, Guy Lapostolle. Inclusion sans exclusion : quand CPE et professeurs coopèrent. l'Harmattan, pp.224, 2020, 978-2-343-19519-3. hal-03703531

**HAL Id: hal-03703531**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03703531>**

Submitted on 24 Jun 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.





***Inclusion sans exclusion :***  
*Quand CPE et professeurs collaborent.*



*Inclusion sans exclusion :  
Quand CPE et professeurs collaborent.*



**Illustration : KAK\_Credit\_Mutuel\_cordee\_montagne\_sommet**

**Véronique BARTHELEMY**

Ouvrage du même auteur

Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire : de son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*. Paris : L'Harmattan, Mouvements des savoirs.

## Préface

Véronique Barthélémy a consacré une partie significative de ses recherches au métier de conseiller principal d'éducation. C'est un métier qu'elle connaît bien pour avoir très souvent travaillé « sur » mais aussi « avec » ces acteurs qui sont au cœur de la vie scolaire. Elle traite dans cet ouvrage de la richesse et de la complexité de leurs missions dont elle montre les évolutions récentes, celles qui sont impulsées par le haut, par des textes officiels mais aussi celles que chaque professionnel souhaite voir advenir et que d'une certaine manière les réalités du terrain commandent.

Prenant appui sur une large littérature scientifique, mais également sur ses propres recherches, elle met en lumière l'importance que revêt pour eux le fait de s'inscrire dans des dynamiques de collaboration avec autres les membres de la communauté éducative, notamment avec les enseignants. Elle montre également les difficultés que les CPE rencontrent pour susciter ces dynamiques, pour être également reconnus comme des acteurs importants dès lors qu'il s'agit de traiter des questions et des problèmes relevant de la pédagogie.

Véronique Barthélémy souligne le fait que la mise en œuvre de pratiques collaboratives revêt une importance particulière lorsqu'il s'agit de construire une école inclusive que de nombreux textes officiels appellent de leurs vœux. C'est précisément à l'occasion de dispositifs mis en œuvre au service de cette école inclusive que les enjeux d'une collaboration étroite entre les CPE et les

autres membres de la communauté éducative, apparaissent le plus distinctement. Pourtant ces dispositifs ne donnent pas toujours naissance à des pratiques collaboratives à la hauteur des espérances des uns et des autres. C'est une des raisons pour lesquelles, en tant qu'intervenante dans la formation de ces professionnels, elle se risque à faire quelques recommandations quant à cette formation, qui permettraient de mieux préparer les CPE à cette dimension relationnelle de leur activité, qu'elle juge fondamentale.

Guy Lapostolle  
Professeur des Universités

# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	15
-------------------	----

## CHAPITRE 1 :

<b>L'ÉCOLE INCLUSIVE : ENJEUX ET FONDEMENTS.....</b>	<b>19</b>
--	-----------

Introduction.....	21
I- L'inclusion : quelques précisions sur ce thème.....	22
1. <i>Les fondements de l'inclusion</i> .....	22
1.1 Les fondements politiques .....	23
1.2 Les fondements pédagogiques .....	24
1.3 Les fondements scientifiques.....	25
2. <i>Les enjeux de l'inclusion</i> .....	26
2.1 Quelques points clés .....	26
2.2 Intégration/Inclusion : les différences conceptuelles pour spécifier le changement de terminologie .....	27
2.3 Intégration/Inclusion : les différences quant à l'accueil à la diversité .....	30
II- L'établissement comme acteur de l'inclusion.....	31
1. <i>Penser la politique de l'établissement</i> .....	31
2. <i>Penser une nouvelle organisation pédagogique</i> .....	32
3. <i>Penser la construction d'une communauté éducative</i> .....	34
III- Conséquences de l'école inclusive.....	37
1. <i>Un travail de collaboration valorisé chez les acteurs de la communauté éducative</i> .....	37
1.1 Pourquoi coopérer ou collaborer ? .....	37
1.2 Quel sens accordé à la coopération et collaboration ?....	38
2. <i>Quelques caractéristiques des élèves dans ce contexte d'accueil de la diversité</i> .....	38
2.1 Les élèves en situation de handicap .....	39
2.2 Les élèves en difficulté .....	40
2.3 Les élèves décrocheurs .....	42
Conclusion .....	44

## CHAPITRE 2 :

### LA VIE SCOLAIRE COMME CADRE DE TRAVAIL DU CPE.....45

Introduction.....47

- I- Le concept de vie scolaire interrogé aux travers des âges.... 48
  - 1. *La vie scolaire : une nébuleuse* ..... 48
  - 2. *Vie scolaire : les problèmes de définitions*..... 50
    - 2.1 Une définition mise à mal par les parents ..... 50
    - 2.2 Une source d'interrogation pour le fonctionnement de l'établissement..... 51
  - 3. *Vie scolaire : des approches multiples*..... 52
  - 4. *Vie scolaire : quelles problématiques ?* ..... 53
    - 4.1 Affective ou cognitive ?..... 53
    - 4.2 Quelle éducation proposer ? ..... 54
- II- Evolutions des premiers enjeux et objectifs de la vie scolaire 56
  - 1. *La vie scolaire : un cadre structurant les conditions de travail*..... 56
    - 1.1 Les balbutiements de la vie scolaire : penser l'espace-temps pour une action éducatrice des élèves..... 56
    - 1.2 La vie scolaire comme réponse aux problématiques éducatives : penser les modalités d'organisation pour assurer la qualité des conditions de travail..... 57
  - 2. *La construction de la vie scolaire : penser des structures pour faciliter la participation des acteurs* ..... 59
  - 3. *La « vie scolaire », un mode de définition des objectifs éducatifs*..... 60
    - 3.1 De l'acquisition des connaissances à l'épanouissement des élèves..... 61
    - 3.2 De la vie à l'école à l'école de la vie ..... 62
- Conclusion : la conceptualisation de la vie scolaire comme cadre structurant en fonction des prescriptions ..... 65
- III- Les dispositifs mis en œuvre pour inclure ..... 68
  - 1. *Les élèves en situation de handicap*..... 68
  - 2. *Les élèves en difficulté*..... 70
  - 3. *Les élèves à risque de décrochage ou décrocheurs*..... 72
    - 3.1 Le groupe de prévention du décrochage scolaire ..... 73

3.2 Le dispositif de remédiation et de tutorat.....	74
Conclusion .....	77

### **CHAPITRE 3 :**

#### **LE CPE : DES PRATIQUES REPENSEES DANS UNE ECOLE INCLUSIVE.....81**

Introduction.....	83
I- Le CPE s'investissant au fil du temps dans les dimensions de la vie scolaire .....	84
1. <i>Aux prémices de la vie scolaire : des acteurs aux fonctions définies.....</i>	<i>84</i>
2. <i>Le CPE au cœur de la vie scolaire : une implication marquée dans les domaines pédagogique et éducatif.....</i>	<i>86</i>
Conclusion : la conceptualisation de la vie scolaire selon les fonctions prescrites du CPE .....	88
II- Missions des acteurs dans un contexte inclusif face à l'arrivée des ESH.....	92
1. <i>Le chef d'établissement : un pilote pédagogique de l'EPLÉ, entre administration, vie scolaire et pédagogie.....</i>	<i>93</i>
2. <i>Les missions du CPE.....</i>	<i>94</i>
3. <i>Les missions des enseignants .....</i>	<i>99</i>
4. <i>Les missions des AVS/AESH.....</i>	<i>100</i>
III- Le conseiller principal d'éducation et l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire dans le cadre de l'école inclusive.....	104
Conclusion .....	106

### **CHAPITRE 4 :**

#### **LA COLLABORATION DANS UN « ETABLISSEMENT MOBILISE » COMME FACTEUR MIS EN LUMIERE DANS LES TRAVAUX EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION.....107**

Introduction.....	109
I- La sociologie de l'éducation pour expliciter le fonctionnement des établissements scolaires.....	110
1. <i>Les recherches sur l'effet établissement.....</i>	<i>112</i>

2.	<i>L'établissement, une organisation originale.....</i>	116
3.	<i>Conceptualisation de la vie scolaire considérée comme un système organisationnel comprenant un ensemble de dispositifs</i>	
	122	
II-	La sociologie de l'action pour comprendre les conduites et stratégies des acteurs.....	126
1.	<i>De la mobilisation des acteurs à leurs stratégies.....</i>	128
	1.1 Les recherches sur la mobilisation des acteurs.....	128
	1.2 L'analyse stratégique.....	130
	1.3 Les logiques d'action pour rendre compte de la diversité des interprétations.....	131
2.	<i>Une nouvelle interprétation du rôle du CPE.....</i>	133
	2.1 Les logiques d'action en lycée.....	133
	2.2 La construction des stratégies du CPE.....	135
III-	Vers une conceptualisation des pratiques collaboratives du CPE dans une école inclusive.....	138
1.	<i>Pratiques collaboratives .....</i>	138
2.	<i>En termes d'interprétation pour identifier les objets ....</i>	142
Conclusion	.....	144

## **CHAPITRE 5 :**

### **QUELQUES EXEMPLES DE RECHERCHE POUR ILLUSTRER LES PRATIQUES DU CPE DANS UNE ECOLE INCLUSIVE.....147**

Introduction.....	149
I- Quelques éléments succincts sur les terrains de recherches et méthodologies.....	150
1. <i>Le dispositif d'Aménagement du temps scolaire en lycée</i>	
150	
2. <i>La scolarisation des élèves en situation de handicap....</i>	152
3. <i>Le dispositif de remédiation et de tutorat.....</i>	154
4. <i>Le dispositif « Devoirs faits ».....</i>	157
II- Des dispositifs en vue de développer la dimension éducative et pédagogique.....	160
1. <i>Les apports du dispositif de remédiation et de « tutorat » pour lutter contre le décrochage scolaire.....</i>	161
1.1 En termes de résultats scolaires.....	161

1.2	En termes de rapports à l'école .....	162
1.3	En termes d'apprentissages méthodologiques.....	163
1.4	En termes de confiance en soi.....	164
2.	<i>Les apports du dispositif « Devoirs faits »</i> .....	164
2.1	Les raisons de la participation aux « Devoirs faits »....	164
2.2	Les « Devoirs faits » : un temps d'étude accompagnée pour réaliser leurs devoirs, en lien avec les connaissances et compétences travaillées en classe .....	165
2.3	Les « Devoirs faits » : une vocation à favoriser la continuité et la cohérence entre le temps scolaire et le temps familial et périscolaire .....	167
III-	Des dispositifs en vue de développer la dimension relationnelle.....	169
1.	<i>Les apports du dispositif « Aménagement du temps scolaire »</i> .....	170
1.1	Relations CPE/élèves.....	170
1.2	Relations CPE/professeurs dans le cadre de l'aménagement du temps .....	171
2.	<i>Les apports de la scolarisation des élèves en situation de handicap</i> .....	172
2.1	Les pratiques des CPE .....	172
2.2	Les relations entre les acteurs .....	173
2.3	Les facteurs d'inclusion.....	174
3.	<i>Les apports du dispositif de remédiation et de tutorat</i> ..	176
3.1	La construction des relations .....	176
3.2	Les apports tirés des rencontres entre acteurs de l'établissement.....	177
3.3	Les apports de cette expérience professionnelle .....	180
4.	<i>Les apports des « Devoirs faits »</i> .....	181
4.1	Du point de vue des encadrants .....	181
4.2	Du point de vue des parents .....	182
IV-	La collaboration dans un « établissement mobilisé ».....	184
1.	<i>L'évolution des collaborations repérées entre CPE et professeurs au sein de la vie scolaire</i> .....	185
1.1	Une collaboration liée à des concertations informelles et occasionnelles.....	185
1.2	La collaboration comme construction d'un rapport social .....	186
1.3	La collaboration comme responsabilisation des acteurs .....	186

2.	<i>Les niveaux de collaboration entre CPE et professeurs</i>	188
3.	<i>Les niveaux d'interdépendance</i> .....	190
4.	<i>Limites et conditions pour une collaboration entre CPE et professeurs</i> .....	193
	4.1 Le manque de soutien et de reconnaissance des professeurs envers les missions du CPE expliqué par les attentes des chefs d'établissement .....	193
	4.2 Les collaborations limitées liées à un individualisme professionnel.....	195
	4.3 Le faible degré de mobilisation dans les projets liés à la vie scolaire.....	196
	4.4 Les conditions ayant facilité la collaboration CPE et professeurs.....	196
	Conclusion .....	200

**CONCLUSION :**

<b>PENSER LA COLLABORATION DES ACTEURS DANS UNE ECOLE INCLUSIVE : QUELQUES PERSPECTIVES EN TERMES DE FORMATION.....</b>	<b>201</b>
---	------------

<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>209</b>
---------------------------	------------

## Introduction

Cet ouvrage rend, en partie compte, de notre itinéraire de recherche réalisé lors de l'écriture de notre habilitation à diriger des recherches (Barthélémy, 2017). En effet, notre objectif ici est de nous intéresser plus particulièrement aux pratiques collaboratives des CPE dans une école inclusive. Ce choix s'explique par différentes raisons.

Tout d'abord, ce sujet prend sa source dans la dynamique d'évolution de nos travaux et nos implications dans des projets de recherche. Ceci se concrétise par le passage de recherches portant sur les relations entre acteurs (CPE, chefs d'établissement, professeurs et élèves) au sein de la vie scolaire à des recherches portant sur les pratiques de collaboration des acteurs d'un établissement scolaire (chefs d'établissement, CPE, professeurs) lors du suivi des élèves en difficulté, à risque de décrochage ou décrocheurs et élèves en situation de handicap au sein de la vie scolaire. Autrement dit, si le point de départ de nos recherches a été la compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du CPE, considéré comme un « personnage-dispositif<sup>1</sup> » (Barthélémy, 1996, 1999), notre objet a évolué, suite à l'extension de ses missions dans les domaines éducatif et pédagogique, pour se centrer sur les stratégies et les logiques d'action de ce dernier. En effet, au départ considéré comme un individu au sein de la vie scolaire à qui l'on assigne des fonctions officielles

---

<sup>1</sup>« Personnage-dispositif » : signe visible d'un dispositif stratégique à qui sont affectés des missions au sein d'un établissement scolaire. Le CPE, comme « personnage-dispositif » représente « une personne à qui l'on assigne des fonctions officielles identiques pour tous » (Barthélémy, 1996).

identiques pour tous, le CPE est ensuite étudié comme l'acteur responsable de cet espace/temps, sous la responsabilité du chef d'établissement. Il prend ainsi une part importante dans la construction d'une vie scolaire de qualité (notamment pour faire face aux problématiques éducatives et créer une dynamique) et plus particulièrement dans le maillage possible des actions des acteurs de la communauté éducative. En d'autres termes, il est bel et bien un acteur qui existe au sein de l'établissement scolaire avec les particularités de son métier. Mais, le CPE, en « entrant en pédagogie », voit son action déborder sur l'action des enseignants. De ce fait, il ne peut plus agir seul au sein de la vie scolaire ; il situe ses actions dans une dynamique de co-construction au sein d'un collectif de travail (Favreau, 2016).

Ensuite, nous pouvons observer que dès la circulaire de 1982, il est demandé aux CPE de collaborer avec le personnel enseignant. Ceci sera renforcé dans le décret n°89-730 du 11 octobre 1989 puisqu'ils intègrent les équipes pédagogiques ; *« ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. »*. Depuis 2013, il est inscrit dans le référentiel de compétences des personnels de l'enseignement et de l'éducation que ces derniers doivent *« coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référentiels professionnels, etc.) »*. Ceci n'est pas sans conséquences sur les missions des CPE puisqu'ils sont amenés à assurer le suivi des élèves, à les accompagner dans la construction

de leur parcours sur les plans pédagogique et éducatif et à créer des conditions de travail favorisant la réussite de l'ensemble des élèves. ». De ce fait, « *le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* » (loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013). Il s'agit « *de créer une école pour tous, soucieuse de la réussite de tout élève, indépendamment de sa particularité, de sa déficience ou de ses difficultés d'apprentissage* » (loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, Ministère de l'éducation nationale, 2013)

Pour finir, la notion de « collaboration » devient une dimension importante à prendre en considération, en tant que pratique fortement impulsée dans les textes prescriptifs et étudiée dans les travaux scientifiques (Gardou, 2006 ; Marcel & al., 2007). En se référant ainsi aux travaux relatifs aux *school effectiveness research* et *school improvement research*, Dupriez (2011) montre que la coopération des enseignants est devenue une variable importante, tout comme le rôle du chef d'établissement. De plus, le travail collectif est non seulement de plus en plus perçu comme un mécanisme indispensable pour améliorer la pratique pédagogique mais aussi il fait partie des mesures privilégiées pour réformer l'organisation scolaire et les pratiques (Dupuy, 2016). Il peut permettre de faire face aux problèmes rencontrés au sein de la vie scolaire d'une part et de proposer des solutions adaptées et complémentaires d'autre part. Or, cette collaboration n'est pas naturelle ; elle peut se traduire par un simple échange d'information, par une cohabitation nécessaire ou par une collégialité contrainte.

Cet ouvrage sera composé de 5 chapitres. Le premier chapitre présentera les enjeux et les fondements de l'école

inclusive. Dans le deuxième chapitre, nous décrivons la vie scolaire comme cadre de travail du CPE. Puis, nous poursuivrons, dans le troisième chapitre, par la mise en perspective des pratiques du CPE repensées dans une école inclusive. Le quatrième chapitre est consacré à l'apport des travaux en sociologie quant à la mobilisation et à l'implication des acteurs dans les établissements scolaires. Nous terminerons, dans le cinquième et dernier chapitre, par quelques exemples de recherche illustrant les pratiques du CPE dans une école inclusive.

**CHAPITRE 1 :**

**L'ECOLE INCLUSIVE : ENJEUX ET  
FONDEMENTS**



## **Introduction**

La question de l'éducation inclusive relève de la déclaration de Salamanque proclamant en 1992 que *« l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable, chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins, les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins »*. Ceci suppose que les Etats sont amenés à *« donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou difficultés individuelles »*.

Ceci se traduit, en France, par la promulgation de deux lois, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005) d'une part et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) d'autre part. Par conséquent, le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants (MEN, 2013) et accueille, sur les bancs des établissements scolaires, des publics aux profils variés et hétérogènes (autrement dit, des élèves jugés à risque d'échec scolaire, des élèves culturellement distants de la culture scolaire (dyslexie, élèves à haut potentiel), des élèves allophones, nouvellement arrivés ou vivant dans

des familles itinérantes et de voyageurs ainsi que des élèves venant de milieux sociaux défavorisés. Par ailleurs, l'ensemble des professionnels de l'École aura pour mission de prendre en compte cette diversité et de traiter les différentes situations de scolarisation en s'investissant dans des dispositifs mis en œuvre.

Dans ce chapitre, après avoir donné quelques précisions concernant l'inclusion, nous verrons en quoi l'établissement scolaire peut être considéré comme un « acteur » de celle-ci. Nous finirons par la description des principales conséquences de l'école inclusive pour les acteurs d'une part et pour les élèves d'autre part.

## ***I- L'inclusion : quelques précisions sur ce thème***

### ***1. Les fondements de l'inclusion***

Selon Huchet (2011), le premier principe de l'inclusion est de poser que la différence n'est pas une affaire de spécialiste et que sa gestion fait partie de la professionnalité ordinaire de l'enseignant. Le second principe est d'éviter que la structure produise par enfermement de « l'exclusion interne ». Ainsi, selon Chauvière (2012), l'inclusion engage un principe d'accueil des différences en milieu scolaire ordinaire. Cette inclusion prend ainsi appui sur différents fondements ; des fondements politiques, pédagogiques et scientifiques (Prud'homme & al, 2016).

## 1.1 Les fondements politiques

Selon Gossot et al. (2011), la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, adoptée en 1975, fait de l'intégration en milieu ordinaire, chaque fois que cela est possible, une obligation nationale. La loi d'orientation de 1989 met en avant le fait que le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves. Par ailleurs, la notion « *d'enfant en difficulté ponctuelle et passagère* » voit le jour ; ceci entraînant une nouvelle conception de l'apprentissage prenant appui sur une approche constructiviste. De ce fait, l'environnement dans lequel l'enfant évolue a son importance et une influence particulière.

Selon Tremblay (2012), partant du principe que les enfants dits « handicapés » sont davantage semblables aux autres enfants qu'ils n'en sont différents, et que l'inclusion peut enrichir l'éducation de tous les élèves, il s'agit de contester l'enseignement spécialisé ségrégatif, puisque constituant une discrimination envers les élèves. De ce fait, différentes lois se mettent en place partout dans le monde, ainsi que différentes conventions et déclarations internationales, en faveur du soutien de l'intégration puis de l'inclusion. Par exemple, la convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) et la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990) reconnaissent le droit d'accès à l'éducation. Puis la déclaration de Salamanque sur « *les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* » (UNESCO, 1994) stipule que les enfants ayant des besoins spécifiques doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires. Par la suite, l'UNESCO (2005) présente trois principes directeurs pour l'inclusion à savoir l'accès à une école gratuite et obligatoire, l'égalité, l'inclusion et la

non-discrimination et enfin le droit à une éducation, à des contenus et à des processus de qualité. Ainsi, les enfants handicapés ne doivent pas être exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire, gratuit et obligatoire (UNESCO, 2006).

Depuis, la loi de refondation de 2013<sub>2</sub> précise que le service public veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

## *1.2 Les fondements pédagogiques*

Si le handicap est tout d'abord considéré comme une construction sociale, il est repensé suite aux réflexions menées dans le cadre de l'inclusion. En effet, si dans un premier temps, le handicap a été considéré comme une discrimination sociale limitant les possibilités de la personne, cette notion évolue en considérant le handicap comme le fruit d'un manque d'adaptation de la société. D'ailleurs, depuis la loi de 2005, *« constitue un handicap au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »*.

Dans le cadre scolaire, Tremblay (2012) stipule que l'établissement scolaire doit s'adapter à la diversité de son public et les pratiques enseignantes sont à modifier pour favoriser et permettre cette inclusion. Cela suppose de mettre en place des adaptations quand c'est nécessaire d'une part et de développer la différenciation pédagogique et des outils tant dans la classe que hors classe d'autre

part. L'école devient alors un lieu de scolarisation de tous les enfants et adolescents.

### 1.3 Les fondements scientifiques

Les recherches empiriques ont montré le peu d'effet des dispositifs spécifiques ou des classes spéciales sur les performances des élèves (Tremblay, 2012). En revanche, ce dernier, prenant appui sur trois méta-analyses portant sur le rendement scolaire et l'intégration sociale des élèves intégrés par rapport aux élèves en enseignement spécialisé, indique que les élèves intégrés en classe ordinaire ont un meilleur rendement scolaire et sont socialement plus intégrés que ceux en enseignement spécialisé. Certes, dans son ouvrage, Tremblay rappelle que ces travaux ont été critiqués car présentant une trop grande variété des dispositifs étudiés et une trop grande hétérogénéité de la population.

Toutefois, d'autres recherches, tenant compte de ces critiques, montrent que « *l'inclusion est plus efficace globalement que la classe spécialisée en ce qui concerne l'apprentissage scolaire de la langue d'enseignement et des mathématiques* ». Par ailleurs, Kochlar, West & Taymans (2000) (cité par Tremblay, 2010), dans leur synthèse des recherches, font ressortir que les élèves à besoins spécifiques profitent de l'inclusion. En effet, selon eux, elle facilite un comportement social plus approprié en raison d'attentes plus élevées en classe, Elle favorise des niveaux de réalisation plus élevés et offre un large cercle d'appui, y compris l'appui social des compagnons de classe sans difficulté. Pour finir, elle améliore la capacité des élèves et des enseignants aux différences.

## *2. Les enjeux de l'inclusion*

### *2.1 Quelques points clés*

Selon Tremblay (2012), l'inclusion se distingue de l'intégration par le fait que les élèves à besoins spécifiques, au départ ceux ayant des difficultés plus légères (troubles d'apprentissage, du comportement, déficience intellectuelle légère...) sont uniquement membres de la communauté scolaire « ordinaire » et ne dépendent plus d'aucun environnement spécialisé. De plus, toujours selon cet auteur, l'inclusion s'intéresse à la qualité, au contenu et à l'enseignement. Cette approche inclusive suppose alors un changement paradigmatique transférant à l'école la difficulté et les besoins particuliers (Plaisance et al, 2007).

Ainsi, l'inclusion est un processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de chacun en mettant l'emphase sur des pratiques efficaces. Selon Thomazet (2006, 2008), l'école inclusive est un lieu d'enseignement pour tous, répond aux besoins de chacun et doit trouver des solutions pour scolariser tous les élèves de la manière la plus « ordinaire » possible. Ceci suppose toute une série de mesures administratives et pédagogiques qui, non seulement, peuvent permettre de satisfaire aux besoins éducatifs des élèves au sein des classes ordinaires mais aussi vont entraîner une transformation de l'école. Par exemple, différents professionnels étant amenés à travailler ensemble, une nécessaire collaboration est à mettre en place.

A ces éléments, Gossot & al. (2011) indiquent que l'inclusion met l'accent sur l'attention et l'action de

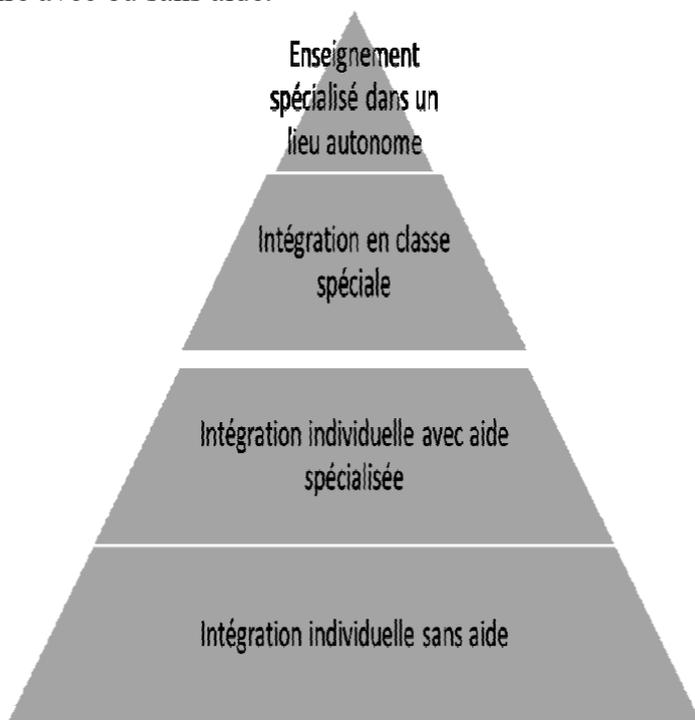
l'environnement, lequel doit s'organiser pour reconnaître et respecter la différence afin d'accueillir tous les élèves sans discrimination. De ce fait, pour scolariser efficacement les EBEP, l'école ne peut faire l'économie de se rendre accessible sur le plan matériel, dans son fonctionnement, dans ses démarches pédagogiques. Il est nécessaire que se constituent des partenariats et des équipes mettant en synergie des compétences des acteurs de la communauté éducative ; d'où une réorganisation des structures et des modalités pour l'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Les acteurs, et notamment le CPE, sont amenés à penser l'organisation matérielle, relationnelle et pédagogique/éducative de la vie scolaire.

## *2.2 Intégration/Inclusion : les différences conceptuelles pour spécifier le changement de terminologie*

D'après Thomazet (2012), l'intégration est physique (l'enfant est présent dans l'école ordinaire mais ne partage rien avec les autres élèves), sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, les repas, les ateliers... mais pas les enseignements) et pédagogique (les élèves à besoins particuliers sont engagés dans les mêmes activités que les autres enfants, avec des objectifs différenciés), et ce afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge quel que soit leur niveau scolaire. Elle propose un parcours adapté et nécessite des structures prévues à l'avance et concerne des élèves différents.

Il propose le schéma suivant (*cf.* : schéma 1) expliquant que l'élève peut suivre des enseignements spécialisés dans un lieu autonome. Mais selon ses capacités et ses

compétences, il peut être intégré en classe spécialisée ou en classe ordinaire. Cette intégration individuelle pourra se faire avec ou sans aide.



*Schéma 1 : l'intégration scolaire (Thomazet, 2012)*

En revanche, l'inclusion est pensée comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à chaque élève de se sentir confiant et sécurisé par l'équipe éducative. Il s'agit d'adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves en apportant plus ou moins d'aides. Elle propose un parcours de réussite et concerne tous les élèves (Thomazet, 2012).

Les élèves sont accueillis en école ordinaire. Selon leur profil, des aménagements lui sont proposés, permettant

son investissement dans la vie sociale de la classe et de l'école (cf. : schéma 2).

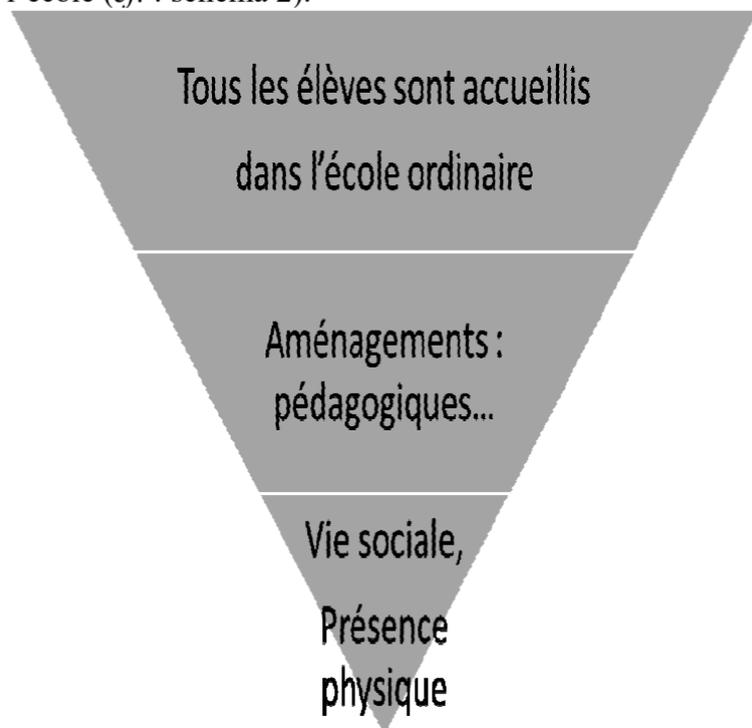


Schéma 2 : l'inclusion scolaire (Thomazet, 2012)

En bref, pour reprendre les propos de Brossais & al. (2019), « *l'intégration est de faire entrer dans un ensemble, d'incorporer à lui un élément extérieur (...) appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est premier est l'adaptation de la personne ; si elle espère s'intégrer, elle doit, d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter* » (p. 83). En revanche, « *une organisation est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se*

*flexibilise pour offrir, au sein d'un ensemble commun un « chez soi pour tous » (p. 83).*

### *2.3 Intégration/Inclusion : les différences quant à l'accueil à la diversité*

Au regard des travaux de Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider (2007), ce changement interroge sur les conditions d'accueil des élèves. En effet, si l'intégration se base sur une conception individualisante, dans laquelle il s'agit d'accepter à l'école ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités, l'inclusion met avant la dimension sociale. L'accent est mis sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages.

Ensuite, dans le cas de l'intégration, les conditions de scolarisation se situent du côté des enfants. C'est sur eux que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses formes de fonctionnement, même s'il y a l'apport d'aides individuelles. En revanche, dans le cas de l'inclusion, l'école doit s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves et accepter de prendre en compte les différences ; elle devra s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les enfants d'apprendre. En d'autres termes, les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit légal et ont leur place de plein droit.

Pour finir, les acteurs vont devoir penser leurs compétences professionnelles dans le fonctionnement de l'école et envisager des adaptations particulières, utiliser

du matériel ou des techniques spécifiques ou avoir recours à des professionnels ayant des compétences sur les domaines concernés. Ils pourront, par ailleurs, mettre en place des projets pour ces élèves qui s'intègrent au projet commun de la classe.

## ***II- L'établissement comme acteur de l'inclusion***

Ces premiers apports mettent en lumière l'importance à accorder au rôle de l'établissement dans sa globalité (Brossais & al. 2019), de la vie scolaire et de la classe d'une part et aux pratiques des acteurs de la communauté éducative d'autre part. Dans cette perspective, l'établissement peut être considéré comme un « acteur clé de l'inclusion » ; ce qui suppose de penser la politique de l'établissement, de penser la nouvelle organisation pédagogique et de construire la communauté éducative.

### ***1. Penser la politique de l'établissement***

Généraliser la concrétisation du droit à l'éducation inclusive suppose que l'école est la première institution d'accueil de l'altérité (Sarot & Moro, 2016). Ainsi, les établissements d'enseignement sont amenés à prendre en compte les besoins spécifiques et le handicap et en faire une composante de leur politique d'établissement (Bataille & al., 2014) Cela suppose que :

- *« Ils veillent à la réussite et à l'inscription sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques,*
- *Ils développent des plans annuels d'accessibilité permettant le développement d'un ethos inclusif en leur sein, assurant la flexibilité des aménagements et des soutiens et*

*l'adaptation des pratiques à la diversité des profils éducatifs,*

- *Ils s'inscrivent suffisamment dans leur environnement local pour mobiliser les ressources et les synergies nécessaires à la qualité des processus à l'œuvre,*
- *Ils impliquent dans la définition et la mise en œuvre du processus de scolarisation les intéressés et leurs familles ainsi que les différentes catégories d'acteurs concernés tout au long du processus,*
- *Ils disposent de données statistiques permettant de cerner le devenir des élèves en situation de handicap,*
- *Ils arment, outillent correctement et soutiennent les enseignants en vue de l'accessibilité pédagogique et du développement des pratiques inclusives, notamment lors de la formation continue,*
- *Ils organisent la scolarisation des élèves les plus âgés autour d'un « projet personnalisé de transition » qui les incite à planifier leur futur, les prépare aux exigences liées au passage d'un cycle scolaire à un autre ou d'un cycle de vie à autre, tel que le passage à l'âge adulte ».*

## **2. Penser une nouvelle organisation pédagogique**

Les lois ont reconfiguré l'organisation pédagogique des établissements scolaires autour d'une personnalisation des pratiques et d'une individualisation des parcours scolaires.

Par exemple, par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, la France a promu des démarches par projet s'organisant autour d'une personnalisation des pratiques pédagogiques tenant compte de la diversité des besoins éducatifs (qu'ils soient liés à une déficience ou non), par l'intermédiaire de la création de classes spécialisées (quatrième d'aide et de soutien, troisième d'insertion, CLIS et UPI) s'adressant aux élèves en situation de handicap et à ceux en grande difficulté scolaire.

Par ailleurs, l'ouverture à la diversité des besoins éducatifs contribue à ce que les pratiques scolaires garantissent l'acquisition des compétences nécessaires à l'insertion sociale des élèves, notamment des plus démunis. Ainsi, en France, selon la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève l'acquisition d'un « socle commun de connaissances et de compétences » nécessaire au succès de sa scolarité et à son insertion sociale et professionnelle. En 2013, la loi de Refondation de l'école de la République réaffirme cette volonté de faire maîtriser un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». En ce qui concerne les enfants en situation de handicap ou besoins éducatifs spécifiques, il est demandé leur scolarisation au sein d'une école inclusive et une amélioration de l'accueil, un renforcement de l'accompagnement, une formation des acteurs et la pratique du partenariat. Pour finir, les textes annexés à la loi insistent sur la nécessité d'une approche non plus seulement quantitative de l'accueil (« *augmentation de la scolarisation en milieu ordinaire* ») mais aussi qualitative (« *ajuster les réponses apportées à la situation des élèves* »). Le dossier de presse pour la rentrée 2017-2018 du Ministère de l'éducation nationale (2017) poursuit les enjeux d'une école inclusive selon

cette même continuité politique. En effet, « *la scolarisation des élèves en situation de handicap est une priorité du Président de la République et du Gouvernement. Avec le secrétariat d'État chargé des Personnes handicapées, l'éducation nationale porte une attention toute particulière à cette question* » (p.19). Il s'agit ainsi de renforcer l'accompagnement humain, d'augmenter le nombre de structures d'accueil, de développer des ressources numériques adaptées et de former les enseignants.

En bref, la prise en compte des besoins éducatifs des élèves incite les établissements scolaires à se penser comme des organisations apprenantes s'attachant à bâtir des stratégies éducatives offrant des solutions spécifiques à des situations spécifiques. La mise en oeuvre de ce paradigme inclusif est ainsi porteuse d'enjeux de professionnalisation des différents personnels de l'école (Brossais & al. 2019).

### *3. Penser la construction d'une communauté éducative*

Comme évoqué plus haut, l'école inclusive est un processus qui amènerait l'établissement scolaire local à devenir le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents en répondant au mieux aux besoins de chacun et en trouvant des solutions pour les scolariser de la manière la plus ordinaire possible. De plus, il est souhaité que se développe le partenariat, considéré comme « *un minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme*

*communs* » (Mérini, 2007, p. 37) ; d'où la nécessité de mettre l'accent sur le fonctionnement scolaire.

Pour ce faire, la mobilisation des acteurs est à considérer comme importante puisque la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) est un « *acte de coproduction mobilisant une pluralité d'acteurs appartenant à des univers organisationnels distincts* ». Selon l'approche polycentrique d'Ebersold (2014), il « *s'agit de mettre le devenir de l'élève au centre du processus éducatif afin d'inscrire les formes et les niveaux d'interdépendances dans un agir simultané de l'enfant ainsi que sur l'environnement éducatif* ». Autrement dit, placer le devenir de la personne au centre invite à fonder l'action autour d'une perspective écologique se focalisant sur les moyens nécessaires à la création de contextes éducatifs favorables à une scolarisation adaptée à l'enfant ; il s'agit de favoriser son acceptation dans la classe ou l'établissement, et plus généralement sa socialisation.

De ces différents apports, il ressort la nécessité de relier les possibilités de scolarisation à l'espace de relations bâti par les acteurs pour inscrire les échanges dans un système d'interdépendance fondé sur :

- La prise en compte des attentes réciproques,
- La symétrie relationnelle,
- La coordination d'intérêts motivés rationnellement.

En bref, l'école inclusive connaît une évolution structurelle et fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. Elle se doit de répondre au mieux aux besoins de chaque élève. Pour leur part, les acteurs sont amenés à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus

ordinaire possible. Dans cette perspective d'innovation, chaque acteur peut recevoir l'aide des personnes ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves. Il peut par ailleurs s'appuyer sur des dispositifs spéciaux.

De plus, les dispositifs spécialisés ne sont plus des structures ségrégatives mais deviennent des ressources permettant, en fonction des besoins, l'aménagement de parcours de formation adapté que les acteurs développeront pour favoriser une approche sociale et pédagogique des EBEP. En conséquence, selon Vienneau (2002), les caractéristiques d'une école inclusive prennent appui sur les principes directeurs suivants :

- Le principe fondamental est que l'école ordinaire doit accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, en ayant le moins recours à des démarches ségrégatives,
- Le principe de l'école inclusive fait ainsi de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. Ceci suppose que soient trouvées des solutions pour les scolariser dans le cadre le plus ordinaire possible et ce au niveau de la vie scolaire ou au niveau des enseignements ; ceci induisant de nouvelles missions pour les acteurs.

### ***III- Conséquences de l'école inclusive***

#### ***1. La collaboration valorisée chez les acteurs de la communauté éducative***

Dans cette conception de l'école inclusive, l'une des problématiques qui se pose est celle de la collaboration et/ou de la coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative.

##### ***1.1 Pourquoi coopérer ou collaborer ?***

Parmi les raisons possibles, nous pouvons évoquer le fait de faire face aux difficultés que chacun peut rencontrer, de pouvoir partager ses expériences, de construire un projet au sein duquel tous les acteurs se reconnaissent, de trouver des solutions en commun ou de sortir des cloisonnements interprofessionnels ou des territoires professionnels.

Au regard du référentiel des compétences des enseignants et des personnels de l'éducation (2014), la coopération devient un élément essentiel des métiers ; nous pouvons ainsi lire la nécessité de « coopérer au sein d'une équipe, (...) avec les parents d'élèves, (...) avec les partenaires de l'école » dans et hors la classe lors de temps scolaires et non scolaires, sur la base d'échanges formels et informels.

## *1.2 Quel sens accordé à la coopération et collaboration ?*

La distinction entre coopération et collaboration s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe, sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné par tous.

Plus précisément, collaborer revient à travailler avec d'autres à une œuvre commune (Toullec & al. 2012) et se caractérise par la communication entre les acteurs concernés. Elle existe quand des enseignants travaillent ensemble pour élaborer des objectifs, des projets, des séances d'enseignement alors qu'ils restent seuls face à leurs classes (Marcel et al, 2007). A contrario, la coopération désigne la mutualisation du travail entre différents enseignants ou acteurs qui vont œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves (Marcel et al. 2007). Il est question de partition définie du travail à réaliser, de dimension négociée et de préparation d'une action en commun (Toullec et al. (2012).

## *2. Quelques caractéristiques des élèves dans ce contexte d'accueil de la diversité*

Depuis l'accentuation de la scolarisation en milieu ordinaire, la seconde problématique émergente est celle de la définition des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Ainsi, selon le BO n° 11 du 18 mars 2010, la « *scolarisation des enfants et des jeunes handicapés, l'enseignement aux enfants de familles non sédentaires,*

*l'enseignement linguistique particulier offert aux enfants qui arrivent en France sans maîtriser notre langue, les aménagements apportés à la scolarité des enfants intellectuellement précoces sont autant de réponses adaptées à des besoins éducatifs particuliers. L'attention portée à la scolarisation des enfants et jeunes handicapés doit s'intensifier pour leur assurer des parcours scolaires encore plus satisfaisants. Les enjeux portent aujourd'hui également sur la fluidité de leurs parcours et la qualité des paliers de transition qu'ils connaissent dans le cadre de leurs projets personnalisés de scolarisation (PPS) ».*

Ainsi, les EBEP peuvent être :

- Des élèves malades accidentés, convalescents,
- Des élèves à potentiel intellectuel remarquable,
- Des élèves en grande difficulté scolaire,
- Des élèves non francophones allophones,
- Des "enfants du voyage",
- Des élèves porteurs de troubles ou en situation de handicap.

## *2.1 Les élèves en situation de handicap*

En France, après une précédente loi en 1975 qui promeut l'intégration des personnes handicapées, la loi du 11 février 2005 (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005) s'adresse à toute la population et prévoit l'accompagnement des personnes en situation de handicap, quelle que soit la période de la vie. Cette loi définit la situation de handicap ainsi : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son*

*environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».*

Nous pouvons noter une évolution de l'accompagnement du handicap puisque *« nous sommes passés d'une conception selon laquelle le handicap était pensé comme une dimension personnelle découlant d'une déficience ou d'un accident de la vie, à une conception interactive et sociale, selon laquelle le handicap se définit comme la situation singulière d'une personne handicapée dans son contexte environnemental et social »* (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2008).

De ce fait, tout élève présentant un handicap est de droit inscrit dans l'établissement le plus proche de son domicile, qui constitue dès lors son établissement de référence (loi de 2005, art. 19). Par conséquent, de par les principes d'accessibilité et de compensation, il est nécessaire d'interroger la place que les élèves occupent dans l'établissement scolaire, dans la vie scolaire et dans la classe.

## *2.2 Les élèves en difficulté*

La difficulté scolaire est une notion multiforme et complexe mais qui nous semble pouvoir correspondre à celle d'inclusion au sens où il s'agit de n'exclure aucun des élèves concernés et de pouvoir s'adapter aux situations rencontrées. Ainsi, prenant appui sur la typologie des types de difficultés scolaires proposée par Birbandt (2009), nous pouvons mettre à jour les raisons pour lesquelles les élèves peuvent éprouver des difficultés

d'apprentissage certes mais aussi de compréhension du fonctionnement scolaire (*cf.* : tableau 1)

**Difficultés de type "plutôt linguistique"**

Elles concernent prioritairement les élèves non-francophones mais peuvent également se rencontrer, à un degré moindre, chez tout élève pour qui le français, langue de l'école et des apprentissages, n'est pas un outil familier. Dès lors, cette langue scolaire apparaît pour cet élève, non comme une langue "étrangère" mais plutôt comme une langue "étrange".

**Difficultés de type "plutôt culturel"**

Souvent associées aux difficultés linguistiques, celles-ci sont en relation avec la dimension culturelle des apprentissages comme par exemple : la connaissance des codes de notre système éducatif et de ses implicites, des attitudes et comportements attendus par les enseignants

**Difficultés de type "plutôt économique"**

Elles sont associées à l'élève qui appartient à un milieu pauvre, voire en grande pauvreté, qui ne bénéficie pas des conditions économiques favorables aux apprentissages, en particulier pour le travail à la maison. Ces difficultés sont parfois perçues - à tort - comme un manque de suivi éducatif.

**Difficultés de type "plutôt cognitif"**

Au terme d'un bilan psychologique, l'élève en difficulté d'apprentissage révèle un quotient intellectuel (QI) inférieur à la moyenne, au niveau verbal et/ou performance. On parlera parfois d'enfant en retard mental que l'on associera, souvent à tort, à des enfants DYS (atteints de dyslexie, dysphasie, dyscalculie...)

**Difficultés de type "plutôt psychologique"**

Des problèmes d'ordre psychologique ou affectif perturbent l'élève qui se révèle alors, et pour un certain temps, peu disponible aux apprentissages. On évoquera une mauvaise image de soi, un refus de grandir, un profil dépressif

**Difficultés de type "plutôt comportemental"**

C'est le comportement - la relation - qui est présenté comme la cause principale de la difficulté à apprendre. On parlera alors de manque de motivation, d'agitation, d'agressivité, voire de violence. On pointera une socialisation insuffisante

**Difficultés de type "plutôt médical"**

L'élève éprouve des difficultés d'apprentissage en raison d'un handicap ou d'une maladie

*Tableau 1 : Difficulté scolaire : les différents types*

### 2.3 Les élèves décrocheurs

Le décrochage est un processus qui conduit chaque année un grand nombre de jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou brevet d'études professionnelles (BEP). Ceci n'est pas sans conséquences sur le devenir des jeunes. Pour de nombreux jeunes, l'école et la formation sont tout d'abord vécues comme une source de mal-être. Ensuite, le décrochage a un impact négatif sur l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Pour finir, les jeunes en situation de décrochage présentent des risques importants de ne pas réussir leur insertion sociale et professionnelle.

Depuis plusieurs années, différents chercheurs (comme par exemple Kronik et Hargis, 1990 ; Janosz 2000 ; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006) ont proposé des typologies des profils de décrocheurs. Dans un souci de synthèse (Barthélémy, 2019), nous pouvons trouver de manière récurrente :

- Les élèves tranquilles ayant des difficultés d'apprentissage mais ne présentant pas de trouble du comportement,
- Les élèves silencieux ou discrets. Ils se caractérisent par l'absence de troubles du comportement. Ils sont conformes à la demande scolaire, ont des résultats faibles et appartiennent à des catégories socioprofessionnelles défavorisées.
- Les inadaptés. Ils ont des problèmes sur le plan des apprentissages et du comportement. Leur profil psychosocial est plutôt négatif. Ce public rencontre des problèmes familiaux, présente des signes de délinquance et a un comportement déviant.

- Les désengagés. Ils ont peu de problème de comportement et d'aspiration scolaire. Leur performance se situe dans la moyenne mais leur scolarité n'est pas valorisée.
- Les sous-performants. Ils ont de forts problèmes de comportement. Leurs performances scolaires sont faibles. Ils sont en situation d'échec.
- Les élèves peu intéressés et peu motivés par l'école : ils ont une bonne performance scolaire mais s'ennuient. Ils pensent qu'il y a peu d'ordre et d'organisation dans la classe, ils ont un taux de dépression supérieur à la moyenne et ont une appréciation négative du soutien affectif familial.
- Les élèves en difficultés de comportement et d'apprentissage : ils ont une faible performance scolaire, des troubles du comportement. Ils commettent des actes de délinquance et ont un haut niveau de dépression. Le soutien familial est très faible et ils ont une opinion négative de l'organisation et de la communication dans la famille même s'il existe une cohésion familiale et un contrôle parental.
- Les élèves dépressifs : leurs notes sont dans la moyenne, il n'y a pas de problème de comportement externalisé, ils ont une opinion positive des enseignants. Mais ils ont un très haut niveau de dépression, ils souffrent d'une faible cohésion familiale, même s'il y a un soutien affectif et une organisation familiale avec un contrôle parental fort. Le climat de classe est négativement perçu.

Par ailleurs, il ressort que les facteurs de décrochage sont liés à des déterminants internes au système scolaire (*ie.* : facteurs organisationnels et structurels et facteurs liés

aux interactions entre enseignants et élèves) et des déterminants externes (*ie.* : facteurs familiaux et sociaux et facteurs internes au décrocheur) (Gilles *et al.*, 2009). Toutefois, il est à noter que même si les enseignants ont tendance à attribuer l'échec des élèves aux causes externes au système scolaire (Bouchamma, 2002), plusieurs analyses mettent en évidence l'importance des facteurs internes et notamment le climat scolaire (Blaya, 2010).

## **Conclusion**

Ce premier chapitre a permis de définir les fondements de « l'école inclusive » d'une part et les conséquences en termes de fonctionnement de l'établissement scolaire, des pratiques des acteurs et des publics élèves d'autre part.

L'école inclusive a donc pour ambition d'accueillir les élèves dans leur diversité en leur assurant des conditions de scolarisation favorisant leur réussite scolaire et éducative. Cependant, la mise en œuvre d'une telle démarche engage une transformation des établissements scolaires, et pour corollaire de la vie scolaire et partant, est porteuse d'enjeux de professionnalisation des différents personnels de l'école. En d'autres termes, comment les chefs d'établissement, les professeurs et les CPE vont-ils investir les dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves en difficultés ou à besoins éducatifs particuliers au sein de la vie scolaire ?

## **CHAPITRE 2**

### **LA VIE SCOLAIRE COMME CADRE DE TRAVAIL DU CPE**



## ***Introduction***

L'école inclusive interroge certes l'établissement scolaire et la classe mais aussi la vie scolaire en termes d'enjeux, de pratiques professionnelles et d'objectifs éducatifs. Mais qu'est-ce que la vie scolaire, cette notion française à qui l'on associe un acteur, le CPE ? Que vise-t-elle ? Quelle est la place des acteurs ? A qui léguer la vie scolaire ? Quels liens entre « vie scolaire » et « éducation » d'une part et entre « éducation » et « pédagogie » d'autre part ? Comment l'envisager comme un cadre structurant permettant « l'interrelation et l'interaction naturelles » de la vie éducative et de la vie pédagogique, avec comme compétence supposée un travail collectif des CPE et des professeurs ?

Pour amener des réponses à cet ensemble de questionnements, nous procéderons, en premier lieu, à un détour historique et institutionnel afin de connaître les enjeux éducatifs et pédagogiques de la vie scolaire. En second lieu, nous ferons référence aux premiers auteurs ayant travaillé ce concept puisqu'ils ont dégagé les problèmes liés à sa définition (Delaire, 1997), à ses approches multiples (Caré, 1992) et à ses différentes problématiques (Prost, 1990). Ainsi, malgré la volonté de donner un cadre structurant à la vie scolaire, celle-ci devient une source d'interrogations pour le fonctionnement des établissements scolaires. En effet, selon la manière dont elle est mise en œuvre, il est possible ou non de lutter contre les dysfonctionnements des EPLE et de répondre aux nouvelles problématiques éducatives.

Ce chapitre sera divisé en trois points. Tout d'abord, nous réinterrogerons le concept de vie scolaire. Puis, nous

en décrivons les enjeux et les objectifs. Pour finir, nous présenterons quelques dispositifs mis en place pour aider les élèves à besoins éducatifs particuliers dans une école ordinaire inclusive.

## ***I- Le concept de vie scolaire interrogé aux travers des âges***

### ***1. La vie scolaire : une nébuleuse***

Selon Caré (1992), l'association des deux mots « vie » et « scolaire » témoigne d'un choix politique des années 60 : faire entrer dans l'école la vie vraie, celle du dehors, de la cité. Mais « *cette « vie » entrait dans un milieu de haute tradition institutionnelle qui n'était pas prêt à l'accueillir. Ainsi l'épithète « scolaire » édulcorait et filtrait ce que la vie comporte par nature de désordre, d'irrégularité et d'imprévu* ».

La notion de « vie scolaire » existe, d'après Delaire (1997), dans les textes officiels depuis plus d'une centaine d'années (1890) mais elle se présente, selon les époques, sous des définitions différentes, considérée tantôt comme un « *cadre* », tantôt comme un « *état d'esprit* ». En France, le ministère de l'Education nationale définit la « vie scolaire » comme « *l'espace/temps hors enseignement* » dans lequel des relations entre acteurs peuvent se créer en vue de faciliter l'insertion des jeunes. Selon Caboche (1992), ce concept très français recouvre l'ensemble des dispositions du système éducatif mises en œuvre pour rendre interdépendants les objectifs éducatifs et pédagogiques. La « vie scolaire » représente toujours selon Delaire (1997) le trait particulier selon lequel les établissements se distinguent et apparaît comme un

élément du fonctionnement des établissements. Il ajoute qu'elle peut être perçue comme un élément de la construction du fonctionnement de l'établissement, dans la mesure où, elle concerne l'organisation des activités hors enseignement, activités visant l'acquisition de connaissances tant scolaires que sociales. Dans cette perspective, Dubet (1996) suggère que la construction d'une vie scolaire cohérente devrait pouvoir faciliter le pilotage des établissements en leur assurant un bon fonctionnement. Par ailleurs, la vie scolaire peut par ailleurs être représentée par les CPE mais aussi les enseignants et autres acteurs de la communauté éducative. Pour finir, en recensant les thèmes et les domaines abordés sous l'entête « vie scolaire » soit dans les projets d'établissements, soit dans le Livre Bleu des Personnels de Direction (1994), leur multiplicité et leur variété sautent aux yeux, allant de la « *gestion de clubs ou d'activités, à l'organisation de voyages scolaires, en passant par la gestion d'élèves présentant des caractéristiques particulières* » (*majeur, femme enceinte, mère célibataire, handicapé*), « *l'utilisation des locaux scolaires et l'éducation à la santé et à la citoyenneté* ».

Ce simple paragraphe, relatant quelques manières d'envisager la vie scolaire, montre toute la difficulté à définir ce terme. Toutefois en procédant à ce détour par la littérature et la lecture d'ouvrages et de textes institutionnels, nous pouvons mettre en évidence que cette complexité est un point de départ nécessaire à nos réflexions pour évoquer les sources d'interrogation relatives à cette notion.

Ainsi, le choix ici du titre « *la vie scolaire : une nébuleuse* » (Robin & al. 2013) n'est pas anodin et montre la difficulté rencontrée pour définir le terme vie scolaire,

les enjeux et les questionnements que cette difficulté engendre. En effet, si les premiers textes officiels contemporains parlant de la vie scolaire évoquent le rôle de l'école maternelle dans l'accueil des élèves (Sciences humaines, Vie scolaire mode d'emploi, 2002), huit ans plus tard, au collège, « *la vie scolaire devient un lieu vécu souvent comme marginal, passage obligé pour vider les querelles, dénouer des conflits, soigner le mal de tête, le mal-être, se sentir réconcilié avec soi-même, ses pairs, sa famille, ses professeurs* ». Selon cette même source, la vie scolaire doit permettre l'accueil de tous les élèves et permettre non seulement la réussite mais aussi la socialisation.

## **2. Vie scolaire : les problèmes de définitions**

### **2.1 Une définition mise à mal par les parents**

La vie scolaire, apparaissant comme un instrument visant à harmoniser du mieux possible un mode de fonctionnement pour atteindre des objectifs préalablement fixés et faire en sorte que la participation de chacun des acteurs et la concertation autour de tâches soient réalisables, est remise en cause par les parents. En effet, l'action éducative de l'école est à réinterroger dans un contexte social où les parents attendent de l'école que son action complète leur propre action.

A ce sujet, Obin (2002), pose la question de la cohérence de la vie scolaire avec son environnement. Il précise que la compatibilité ou la cohérence de l'organisation familiale avec l'organisation scolaire est une source de tensions grandissante entre l'école et les

familles. La vie scolaire, ses impératifs, ses règles et ses contraintes, prennent une place considérable dans la vie des adolescents, opérant une emprise qui peut apparaître à certains comme « totalitaire », débordant sur la vie sociale, familiale et même sur le domaine de l'intimité (à titre d'exemples, les relations amoureuses se nouent de plus en plus souvent dans le cadre étroit du groupe classe).

## *2.2 Une source d'interrogation pour le fonctionnement de l'établissement*

La vie scolaire peut aussi amener à s'interroger sur les normes de l'institution, sur sa cohérence et sur la responsabilité de chacun dans son comportement collectif. En effet, il n'est pas rare de repérer dans les travaux de recherche une dissonance entre les tâches des CPE et celles des enseignants : les premiers responsables de la discipline et les seconds de l'enseignement (Delaire, 1997 ; Barthélémy, 1999 ; Reverdy & al., 2015).

En conclusion, la vie scolaire ne peut se penser que si les acteurs de l'établissement scolaire ont réfléchi à la manière de construire une ambiance favorable aux études et à l'épanouissement des élèves. Il s'agit de penser l'expérience scolaire en termes de rapport au savoir, à la scolarité et aux activités scolaires de telle sorte que l'élève ne voit pas son parcours comme une course à obstacles. Ces acteurs sont de surcroît amenés à réfléchir au niveau du pilotage de l'établissement, de la constitution d'une culture commune autour d'objectifs de méthodes, de savoirs et d'objectifs d'intégration et de socialisation. Dans cette perspective, changer l'école, c'est changer la culture professionnelle des enseignants (Lessard & al., 2009) ainsi que celle des CPE.

### 3. *Vie scolaire : des approches multiples*

Dans son rapport sur le *Conseiller Principal d'Education* mené auprès de CPE en exercice ou en formation, Caré (1992) indique que la vie scolaire désigne les lieux où officient les CPE, mais aussi, plus ou moins explicitement leur domaine d'activité. Faut de parvenir à une définition claire, il présente plusieurs approches déclinées ainsi :

- *« Approche territoriale : la vie scolaire prend en charge tout ce qui intéresse la vie des élèves entre les abords immédiats de l'établissement et le seuil de la classe,*
- *Approche différentielle : la vie scolaire est l'ensemble des réponses possibles apportées aux besoins des élèves lorsqu'ils n'ont pas trouvé de réponse suffisante dans les classes,*
- *Approche temporelle : la vie scolaire concerne la gestion des moments de la vie des élèves où ils ne sont pas sous la responsabilité d'un enseignant,*
- *- Approche biologique : l'élève est un enfant puis un adolescent qui mange, joue, réagit au stress..., la vie scolaire devrait alors prendre en considération les besoins physiologiques des élèves,*
- *Approche historique : la vie scolaire correspond à un dépassement des fonctions d'ordre et de discipline au bénéfice d'une vision éducative générale. Elle privilégie le traitement préventif et le dialogue dans le champ même de la discipline,*
- *Approche systémique : la vie scolaire est un espace d'interrelations qui s'est avéré inoccupé après le retrait de la conception*

*organisatrice, hiérarchisée et cloisonnée de l'instruction publique,*

- *Approche éthique : la vie scolaire est l'expression de la volonté de l'institution scolaire d'apporter à des adolescents confrontés aux difficultés d'apprendre et aux contraintes de la vie collective le secours d'adultes qui ont choisi d'en faire cette profession.*
- *Approche de responsabilité : la vie scolaire s'est développée naturellement dans l'espace de tension qui s'est creusé à la fin des années 60 entre la logique de l'institution et la logique des élèves » (p. 109).*

#### **4. Vie scolaire : quelles problématiques ?**

##### **4.1 Affective ou cognitive ?**

Dans son ouvrage *La vie scolaire : Principes et pratiques*, Delaire (1997) évoque le fait que dans les années 1975-1989, les équipes gouvernementales, se rendant compte que changer le contenu des enseignements est inefficace, supposent qu'en organisant des activités extra-scolaires mobilisant les élèves sur des thématiques les concernant, il se crée un intérêt nouveau pour les matières enseignées ; « *cette population [élèves d'une classe d'âge dans un seul et même type d'établissement, le collège] pose très vite le double problème des conditions de vie à l'école et des différences de motivation. A mesure que s'estompe la notion de sélection à celle de démocratisation, les éducateurs sont amenés à revoir leur démarche et à prendre davantage en compte leur public dans sa diversité avant d'être à même de continuer à*

*transmettre des contenus de programmes moins facilement accessibles à ces nouveaux groupes hétérogènes » (p. 14). Il stipule en effet que l'on « espérait que le bénéfice acquis dans le cadre d'une problématique de « vie scolaire » (motiver les élèves en leur permettant de réaliser un projet et modifier sensiblement la relation maître-élève) serait transposable dans celui de l'enseignement proprement dit ». Ainsi, toujours selon cet auteur, la problématique se situe au niveau des difficultés des élèves, difficultés provoquées par un manque d'intérêt et de motivation ; « certains pensaient à l'avantage que l'on pourrait tirer d'une problématique de cette vie scolaire et de ses réalisations, qui lui permettrait de remotiver l'élève en lui faisant trouver une confiance en soi qu'il pourrait mettre au service de la problématique traditionnelle de l'enseignement » (Delaire, 1997, p. 50, citation tirée de l'ouvrage de Prost, 1986). Or, comme le fait remarquer Prost (1990), l'intérêt porté aux élèves se situe « dans leur affectivité et non pas dans leur développement cognitif ». Autrement dit, la vie scolaire cherche à mettre en place des activités favorisant le bien-être des élèves ; mais ces activités ne permettent pas de développer des connaissances. Par conséquent, il n'est pas question de s'attendre à une hausse des résultats.*

#### *4.2 Quelle éducation proposer ?*

Obin (2002) questionne l'utilisation de certains aspects de la vie scolaire dans un but d'éducation des élèves. Depuis la circulaire de 1982 sur « la vie scolaire dans les collèges », le postulat selon lequel les établissements s'appuient, pour mener leurs missions, sur deux pôles complémentaires « l'action pédagogique » et « l'action éducative », ou sur « l'enseignement » et « la vie

scolaire » est dans l'ensemble admis. Obin pose ainsi toute une série de questions comme par exemple :

- Quelle dimension prime-t-elle sur l'autre, celle de l'enseignement ou celle de l'éducation ? Ou encore : la vie scolaire est-elle simplement au service de l'enseignement ou bien l'action pédagogique n'est-elle qu'un aspect de l'action éducative ?
- A quelles conditions la vie scolaire peut-elle être éducative ? Et en particulier, quelle place et quels rôles doivent être réservés aux adultes ?

Il apporte des réponses en précisant que la vie scolaire embrasse deux finalités distinctes : l'une qui est de permettre une bonne organisation de l'enseignement et l'autre de participer à l'éducation des élèves.

Les interrogations qu'il soulève amènent vers d'autres questionnements. Cela sous-entend-il qu'il est nécessaire de réfléchir aux différentes formes de collaboration ? Doit-on l'envisager comme une cohabitation pacifique (Gather Thurler, 1997), une collégialité contrainte (Hargreaves, 1995), comme lieu d'échanges d'informations ou comme un lieu facilitant les rapports sociaux (Lessard & al., 2009) ?

En conclusion, cette mise en perspective de la multiplicité et de la variété des thèmes et des domaines abordés sous l'entête « vie scolaire » soulève tout un ensemble de questionnements : quelles fonctions lui donner ? Quels effets sont à envisager auprès des élèves ? Quels objectifs sont réellement visés ? Quels résultats escomptés ? En quoi l'organisation de la vie scolaire, considérée comme niveau intermédiaire de

fonctionnement entre la classe et l'établissement, a-t-elle des effets sur les apprentissages des élèves d'une part et sur le travail collectif des acteurs d'autre part ?

## ***II- Evolutions des premiers enjeux et objectifs de la vie scolaire***

Une analyse des textes officiels est l'occasion de préciser quelques grandes étapes de l'institutionnalisation de la vie scolaire à partir des textes prescriptifs d'une part et d'en déduire les dimensions essentielles pour sa compréhension d'autre part. Ainsi, au travers d'une approche historique synthétique, sont dégagées les attentes envers la vie scolaire, envisagée comme niveau intermédiaire de fonctionnement entre la classe et l'établissement. Ce détour est d'autant plus utile qu'il permet de décrire la vie scolaire sous ses différentes formes. Elle peut ainsi être considérée comme :

- Un cadre structurant les conditions de travail,
- Un mode de définition des objectifs éducatifs,
- Un lieu d'interaction des acteurs de l'enseignement et de l'éducation.

### ***1. La vie scolaire : un cadre structurant les conditions de travail***

#### ***1.1 Les balbutiements de la vie scolaire : penser l'espace-temps pour une action éducatrice des élèves***

Les années 1890 à 1942 sont marquées par les balbutiements de la vie scolaire. Dans la circulaire du 7 juillet 1890, la vie scolaire fait référence à la cour de

récréation. Le texte est consacré à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène. Il s'agit alors d'instaurer des règles de conduite dans les établissements scolaires avec la demande faite aux chefs d'établissement de produire des règlements intérieurs.

Durant la période suivante, allant de 1942 à 1959, la vie scolaire traite essentiellement de l'attitude des élèves en dehors de la classe. L'objectif alors visé est de socialiser les élèves en dehors de la classe. A ce titre, Capitan (1944) précise que la tâche essentielle du conseil intérieur (ce conseil examine des questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique qui seront portées dans le projet d'établissement) est d'aménager le milieu scolaire de telle sorte qu'il exerce une action éducatrice positive sur les élèves. Toutefois, même si elle est perçue comme susceptible de différencier les lycées et collèges puisque des activités parallèles à la classe peuvent être proposées, l'instauration de ces dernières n'est pas réalisée dans tous les établissements. Dans ce contexte, il n'est attendu des chefs d'établissement que la production d'un rapport sur l'activité de leur établissement.

## *1.2 La vie scolaire comme réponse aux problématiques éducatives : penser les modalités d'organisation pour assurer la qualité des conditions de travail*

Suite à la réforme Berthoin (1959) et aux réformes pour la restructuration des collèges et des lycées dans les années 1975-1989, entraînant l'arrivée d'une classe d'âge aux aptitudes et aux centres d'intérêt très différents dans un seul et même type d'établissement [le collège], les établissements scolaires ont été confrontés à tout un

ensemble de dysfonctionnements et ont dû gérer de nouvelles problématiques éducatives.

Dans un tel contexte, les années 1989 à 2006 mettent l'accent sur l'ascension de l'élève au centre du système éducatif. Il s'agit d'aider l'élève à construire son projet personnel et à faire l'apprentissage de la citoyenneté. L'objectif est de le responsabiliser et par conséquent d'améliorer le climat de l'établissement et de modifier les relations enseignants/élèves ou élèves/élèves. Le concept de vie scolaire est alors défini par l'arrêté de 1992 (Ministère de l'éducation nationale, arrêté du 27/08/1992 relatif à la terminologie de l'éducation, Journal officiel du 11/09/1992) *« comme l'ensemble des modalités d'organisation qui conduisent, dans tout établissement scolaire à rendre interdépendants les objectifs éducatifs et pédagogiques, en prenant en compte tout autant les droits individuels de l'élève en tant que personne que les devoirs propres à son statut d'élève »*.

Depuis 2006, il est à noter que le souci de renforcer la qualité de la vie scolaire reste un objectif prépondérant, suite à l'émergence de problèmes de violence dans les établissements scolaires. Il s'agit donc *« d'apporter un climat de sécurité indispensable à la bonne sécurité des élèves »*. Cela passe par exemple par la mise en place de la note de vie scolaire pour l'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques.

En conclusion, cette succincte description des textes officiels illustre la volonté politique de créer un cadre organisationnel associant des objectifs éducatif et pédagogique, en vue de faire face aux problèmes de massification, d'hétérogénéité des publics ou de violence par exemple. De plus, l'accent est mis sur la participation

de tous les acteurs, la perception collective des tâches et la concertation. Serait-ce à dire que, sur un plan prescriptif (Lessard & al., 2009), la responsabilisation des acteurs est mise en avant (Gather Thurler, 2000) et qu'il est important de la développer comme compétences des professeurs (Gather Thurler, 1995) et du CPE ?

## ***2. La construction de la vie scolaire : penser des structures pour faciliter la participation des acteurs***

A la suite du déclin des actions des mouvements d'éducation populaire dans les établissements scolaires, l'école se voit octroyer une fonction morale et sociale. La période allant de 1959 à 1968 marque le démarrage du périscolaire avec la mise en place de tout un ensemble d'activités non directement liées aux programmes. Afin de structurer ce démarrage du périscolaire, la Fédération des Œuvres Laïques et les foyers socio-éducatifs sont créés en 1961. L'inspection générale de la vie scolaire voit le jour en 1965.

La vie scolaire connaît de ce fait un essor particulier de 1968 à 1975. Il est créé une division de la vie scolaire et une équipe académique d'animation vie scolaire en 1971 d'une part et une cellule vie scolaire dans les rectorats en 1973 d'autre part. A cette période les surveillants généraux sont remplacés par les conseillers d'éducation en collège et par les conseillers principaux d'éducation en lycée. Ulrich (1971) définit alors la « vie scolaire » comme « *la vie des communautés éducatives que forment les écoles et établissements. L'action éducative concerne*

*toutes les personnes et elle est indissociable de l'action pédagogique ».*

Ceci conduit, dans les années 1975 à 1989, aux prémices d'une réflexion sur le pilotage des établissements scolaires ; prémices que nous retrouvons dans la circulaire de 1982 sur les « objectifs pour la vie scolaire dans les collèges ». En effet, d'après cette circulaire, « *la vie scolaire n'est plus seulement une question d'état d'esprit [...] l'établissement a besoin de structures solides, précises et indispensables pour faciliter la participation de tous, la perception collective des tâches et la concertation* ».

### **3. La « vie scolaire », un mode de définition des objectifs éducatifs**

Le ministère de l'Education nationale, dans les années 1990, définit la « vie scolaire » comme le « *résultat, le produit de la démocratisation ainsi que de la massification de l'enseignement* », enseignement dont les règles du jeu ont été modifiées. En effet, d'après Le Livre Bleu des Personnels de Direction (1994) face à l'arrivée de nouveaux lycéens, le lycée, considéré comme un lieu d'études, devient un lieu de vie, de socialisation et de culture. Ceci a comme conséquence une évolution des objectifs des établissements autour de deux grands axes : le passage de l'acquisition de connaissances vers l'épanouissement des élèves et la réutilisation de connaissances acquises à l'école dans le monde socioprofessionnel, comme mentionné dans la loi d'orientation (1989) ou le nouveau contrat pour l'école (1994).

### *3.1 De l'acquisition des connaissances à l'épanouissement des élèves*

Dans les années 1945-1959, à la suite de la seconde guerre mondiale et d'un besoin de renouveau pédagogique, la « vie scolaire » apparaît, selon Delaire (1997), comme le cadre d'accueil et d'accompagnement de l'élève dans le développement de son cursus et reste exclusivement liée à l'acquisition de connaissances. Mais dans les années 60, face aux problèmes de la massification de l'enseignement et donc à l'intégration d'une classe d'âge « non habituée » au lycée, des activités parallèles à la classe, d'un registre culturel, physique ou sportif, se mettent en place dans les établissements, et tout d'abord dans les lycées techniques (Delaire, 1997). Selon cet auteur, le souci est l'adaptation de tous les élèves au milieu scolaire.

De plus, toujours d'après les dires de cet auteur, après les événements de 1968, face au besoin de liberté et au désir de substituer le plaisir à la contrainte, les institutions scolaires ont introduit de nouveaux éléments dans les objectifs pour les établissements. Les institutions mettent l'accent sur l'apprentissage de l'autonomie des élèves.

Dans les années 1980, ce mouvement vers la responsabilisation des élèves se poursuit. A la suite de la décentralisation, l'idée est de fournir à l'élève l'occasion de prendre des initiatives et des responsabilités en liaison avec les adultes dans et hors établissement.

A partir de cette approche historique, il est à noter que l'objectif principal de la vie scolaire mis en avant par les politiques est de proposer aux élèves des activités éducatives dans lesquelles ces derniers peuvent

s'impliquer, afin de leur permettre de devenir des êtres responsables et d'acquérir des compétences scolaires et sociales.

### *3.2 De la vie à l'école à l'école de la vie*

Jusque dans les années 80, les objectifs de la vie scolaire se centrent sur l'épanouissement des élèves. Or, après la loi d'orientation de 1989, s'ajoute une autre dimension. Il s'agit en effet d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages. Ceci se traduit, dans la loi d'orientation, par deux idées fortes : la concertation avec l'élève et la responsabilisation croissante de l'élève, « *cet élève placé au centre du système éducatif* ». D'après Barthélémy (1999), ceci a une incidence sur la conception de la vie scolaire et les fonctions que le ministère de l'Education nationale (1992) veut lui faire jouer ; fonctions définies comme « fonction organisationnelle », « fonction fusionnelle » et « fonction transitionnelle ».

D'après le ministère, la « fonction organisationnelle » tend à améliorer le fonctionnement de l'établissement. Les élèves ont des droits et des devoirs que les adultes doivent respecter et faire respecter (article 10 loi d'orientation, 1989) ; la gestion du temps et de l'espace devenant alors la base du fonctionnement pour assurer la qualité de la vie au sein des établissements. Toujours d'après le ministère, la « fonction fusionnelle » vise à développer un climat scolaire facilitant le bien-être à l'école, basé sur la mise en place dans le domaine socioculturel d'activités diverses. Les élèves peuvent prendre des responsabilités dans la gestion du foyer socio-éducatif, ou dans tout autre type d'activités (cafétéria, journal etc.), aidés par les adultes. D'après Le Livre Bleu des Personnels de Direction, (1994, p. 189) ceci a pour but de « *mettre en œuvre une politique*

*éducative élargie* » (c'est-à-dire impliquant les acteurs de la communauté scolaire) et de « *favoriser un climat relationnel nouveau entre les jeunes et les adultes, ce qui peut renforcer l'esprit de coopération dans l'établissement* ». Pour finir, la « fonction transitionnelle », selon le ministère de l'éducation nationale (1992), a pour objectif de faciliter le passage école/vie selon deux modalités :

- D'une part, « *l'entrée dans le monde adulte en tant que citoyen responsable, d'où une incitation auprès des élèves de prendre part à la vie démocratique du lycée et notamment par l'intermédiaire du conseil des délégués, mais aussi par l'exercice des droits et des devoirs, qui constitue un apprentissage de la citoyenneté* » (rapport annexé, loi d'orientation 1989, p.18),
- D'autre part, l'entrée dans le monde professionnel ou dans l'enseignement supérieur, en tant que personne avertie. Pour ce faire, « *le jeune construit son orientation au lieu de la subir* » (loi d'orientation, 1989). Pour effectuer ses choix, il construit un projet d'orientation professionnelle et scolaire en fonction de ses aspirations et de ses capacités avec l'aide de ses parents, des enseignants, des personnels d'orientation et d'éducation (loi d'orientation 1989), afin de lui faire connaître le monde socio-économique (Nouveau Contrat pour l'Ecole, 1994).

A la suite de cette revue des définitions officielles de la vie scolaire, les conclusions essentielles sont les suivantes. Tout d'abord, cette notion est ambivalente. D'une part, elle apparaît comme un « *lieu de vie et de règles de vie* »

(Delaire, 1997, p. 20), règles qui vont déterminer le climat de l'établissement. Selon cet auteur, la vie scolaire fait référence à un cadre de vie dont il s'agit de gérer le temps et l'espace. D'autre part, la vie scolaire est un « *lieu permettant l'apprentissage à l'autonomie* » (p. 33) : l'objectif des activités menées dans le cadre de la vie scolaire, est de donner à l'élève la possibilité de prendre des initiatives et d'acquérir des savoirs, savoir-être et savoir-faire.

Ensuite, toujours par rapport à ces conceptions institutionnelles, il n'est pas opportun de concevoir la vie scolaire de manière manichéenne, dissociant une vision fermée - l'école, un lieu clos - et une vision ouverte de la vie scolaire - l'école, un lieu d'ouverture sur l'extérieur -. Il s'agit, au contraire, de la concevoir comme un mode de pilotage favorisant l'organisation du travail, le fonctionnement de la communauté scolaire et la qualité de la vie collective. Comme indiqué ci-dessus, cette qualité de vie collective dépend de la capacité des acteurs à développer une « perception collective » des tâches, la « concertation ». Il est aussi important de rendre interdépendants les objectifs éducatifs et pédagogiques. Autrement dit, pour reprendre les propos de Delaire (1997), nous pouvons envisager l'organisation du temps hors cours comme un cadre structurant permettant « l'interrelation et l'interaction naturelles » de la vie éducative et de la vie pédagogique, avec comme compétence supposée un travail collectif des CPE et des professeurs.

## ***Conclusion : la conceptualisation de la vie scolaire comme cadre structurant en fonction des prescriptions***

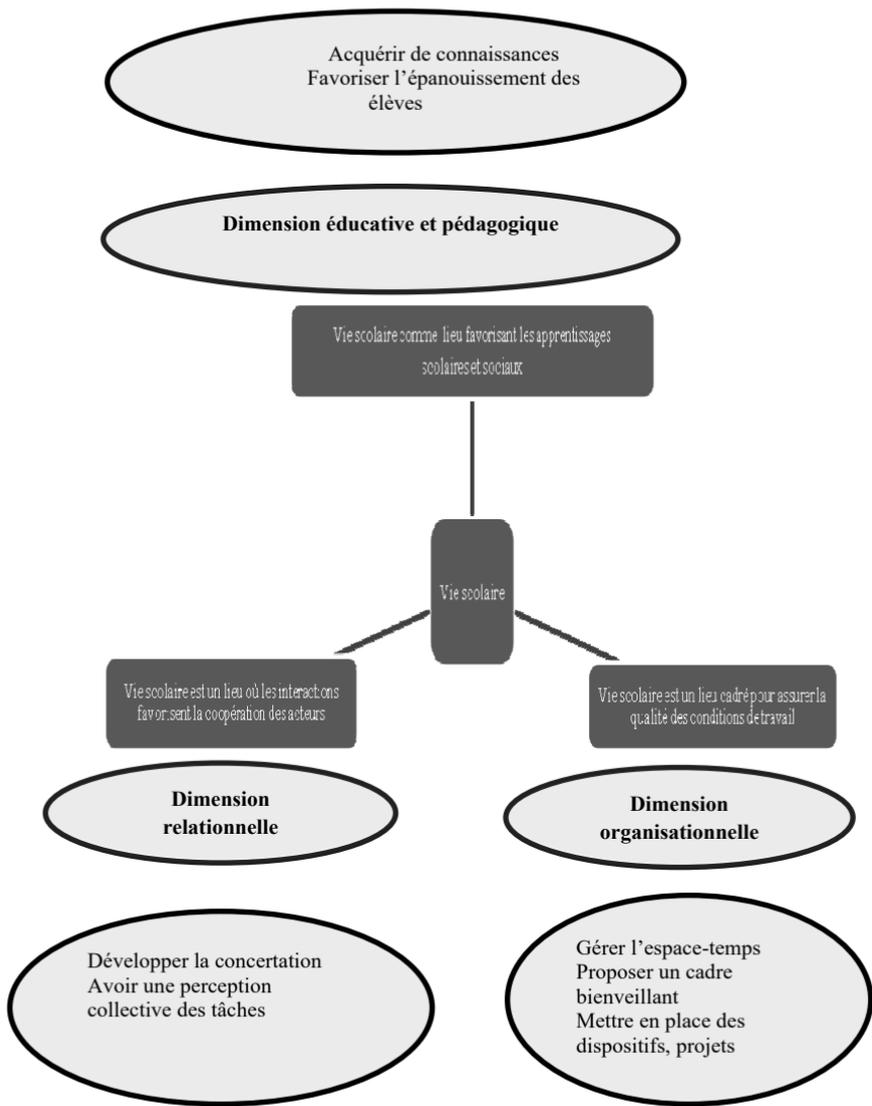
De ces emprunts issus de l'analyse des textes officiels et prescriptifs, la vie dans l'établissement scolaire est devenue une préoccupation particulière face aux dysfonctionnements rencontrés en collège ou en lycée, elle est devenue un sujet de préoccupation pour les gouvernements pour différentes raisons (Ministère de l'éducation nationale, 2013).

Tout d'abord, ils espéraient lutter contre les incivilités et la violence. Par ailleurs, face à l'augmentation de l'absentéisme, pouvant conduire au décrochage scolaire d'une part et à la démotivation et à l'ennui des élèves d'autre part, les hommes politiques souhaitaient et souhaitent encore trouver des solutions pour donner du sens aux études et transformer le rapport des élèves à l'école et aux enseignements.

En conséquence, la vie scolaire peut être conçue non seulement comme un instrument d'apprentissages sociaux (s'intéresser aux objectifs) mais aussi comme un outil pour assurer la sérénité au sein d'un établissement scolaire (s'interroger sur les moyens). De plus, elle suppose de prendre en considération la gestion des espaces/temps (s'intéresser à la vie scolaire revient à se demander comment l'espace est aménagé) et la gestion des ressources humaines (s'interroger sur la manière dont le CPE peut tisser des relations avec l'ensemble de la communauté éducative). La vie scolaire, comprise comme politique éducative de l'établissement, enrôle l'ensemble de ses acteurs et y prend ainsi une place prépondérante (Barbier, 2011).

Cette analyse des textes peut ainsi servir de point d'ancrage pour son étude. En d'autres termes, la vie scolaire peut être considérée autour de trois axes :

- Un cadre structurant les conditions de travail. La vie scolaire est un lieu pour assurer la qualité des relations de travail. Envisager la vie scolaire dans sa dimension organisationnelle recouvre les éléments tels que la gestion des espaces/temps, la construction d'un cadre bienveillant et la mise en place de dispositifs, d'actions et de projets.
- Un mode de définition des objectifs éducatifs. La vie scolaire est un lieu favorisant les apprentissages scolaires et sociaux. Ainsi, l'envisager dans sa dimension éducative et pédagogique suppose de penser à des éléments tels que l'acquisition de connaissances et l'épanouissement des élèves.
- Un lieu d'interactions des acteurs d'enseignement et d'éducation. La vie scolaire est un lieu où les interactions favorisent la coopération. Elle peut être envisager dans sa dimension relationnelle : il est utile de prendre en considération la concertation et le sentiment de perception collective pour la réalisation de tâches (*cf.* : schéma 3).



*Schéma 3* : La schématisation de la vie scolaire en fonction des prescriptions

### ***III- Les dispositifs mis en œuvre pour inclure les élèves***

#### ***1. Pour la scolarisation des élèves en situation de handicap***

Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. Chaque école a vocation à accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins. Ainsi, la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance renforce dans son chapitre IV l'école inclusive. Elle vise à améliorer la qualité de la scolarisation des élèves en situation de handicap notamment par le renforcement de la coopération des acteurs qui interviennent auprès de l'élève et un meilleur accompagnement des familles. Elle prolonge et enrichit les dispositions de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées a permis des avancées majeures dans la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap. Le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

En conséquence, dans la dernière circulaire de rentrée 2019, les actions et moyens à mettre en œuvre dès la rentrée 2019 sont précisées. Il s'agit de :

- Instituer un service départemental École inclusive afin de ne laisser aucun élève au bord du chemin et afin que l'École puisse remplir mieux encore, dans le cadre d'un partenariat

exigeant, son rôle fondamental dans la République,

- Organiser les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL). L'objectif est d'améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans un projet collectif où s'articulent l'évaluation des besoins éducatifs particuliers, la diversité de l'offre de formation, la différenciation pédagogique, l'organisation de l'aide humaine et le projet d'établissement.
- Mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves,
- Reconnaître le travail des enseignants, les soutenir et déployer une offre de formation accessible. L'appui et l'aide aux enseignants non spécialisés qui accueillent dans leur classe des élèves en situation du handicap sont renforcés pour aider à donner la priorité à la scolarisation en milieu ordinaire, à travers notamment des modules de formation d'initiative nationale organisés tous les ans dans le cadre de la formation continue.
- Renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative,
- Simplifier les démarches pour tous,
- Mieux suivre les parcours inclusifs et évaluer la qualité des actions par la coordination des moyens d'accompagnement en pôle, dans une organisation plus globale des aides humaines, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques et la mobilisation de tous les enseignants pour identifier les besoins des élèves et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de la classe, mais aussi de l'établissement. Une

équipe de suivi de la scolarisation (ESS) facilite la mise en œuvre du PPS et assure, pour chaque élève en situation de handicap, un accompagnement attentif et régulier

## ***2. Pour les élèves en difficulté***

Concernant les élèves en difficulté, des actions peuvent être menées directement en classe, comme par exemple la mise en place de la différenciation pédagogique. Par ailleurs, au niveau de l'établissement scolaire, des actions ont été aussi pensées. En effet, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a proposé différents dispositifs d'aide aux devoirs (Kakpo et Netter, 2013) visant la réussite scolaire et éducative des élèves. Depuis 2017, a été instauré le « programme Devoirs faits » (*ie.* : un espace éducatif complétant ou suppléant l'enseignement de savoirs académiques donnés par l'enseignant en classe) en collèges, se déclinant autour de trois objectifs (MEN, 2017). Nous nous focaliserons sur celui-ci puisqu'il a fait l'objet d'une étude dont nous décrirons les résultats ultérieurement.

Au regard des textes du MEN (2017), ce dispositif permet d'améliorer la synergie entre les temps de classe et les devoirs. Il contribue à renforcer l'aide apportée par l'institution à chaque enfant et à réduire les inégalités d'accès au savoir. Il offre, par ailleurs, aux équipes l'occasion de rendre explicites les attendus des « devoirs » pour les élèves et pour leurs familles. Ce travail en dehors de la classe, donné aux élèves par les enseignants, doit s'intégrer naturellement aux enseignements dispensés en classe. Il a, enfin, vocation à favoriser la continuité et la cohérence entre, d'une part, le temps scolaire et, d'autre

part, le temps familial et périscolaire, de manière à permettre aux élèves de bien percevoir le sens des activités proposées et le bénéfice qu'ils peuvent en tirer.

Plus précisément, « Devoirs faits » est, tout d'abord, un temps dédié, en dehors des heures de classe, à l'accomplissement par l'élève des tâches demandées par ses professeurs. Chaque collégien bénéficie d'une aide appropriée au sein du collège afin de rentrer chez lui « Devoirs faits ». Une attention est portée à la liaison entre Devoirs faits et les familles, de manière à les informer de ce qui est réalisé et de s'assurer de la coordination avec ce qui sera ensuite éventuellement réalisé par l'élève sous la supervision de sa famille.

Ensuite, « Devoirs faits » est un moment privilégié pour que l'élève donne du sens à son travail personnel et développe son autonomie. Ceci suppose que :

- A certains moments, il organise son travail (*ex.* : activité, support),
- Les objectifs d'apprentissage sont explicités et du sens est donné à son travail,
- Il est aidé à formaliser les enjeux du travail à faire (*ex.* : que comprend-il de ce qu'il doit faire après lecture de la consigne ? Que doit-il avoir réalisé une fois le travail fini ?),
- Il prend conscience de la manière dont il travaille, dont il mémorise, dont il organise sa pensée, dont il peut envisager différentes stratégies pour surmonter une difficulté,
- La coopération est encouragée entre élèves (*ex.* : petits groupes, tutorat d'élèves).

Pour finir, « Devoirs faits » s'adresse à toutes les familles et à tous les collégiens volontaires en vue de :

- Favoriser une forme de sérénité à la maison sur ces sujets,
- Contribuer à la réduction des inégalités qui peuvent exister selon le niveau d'aide que les familles sont à même d'apporter aux enfants.

Concrètement, chaque collègue fixe les modalités de mise en œuvre de Devoirs faits (*ex.* : horaires, nombre d'heures hebdomadaires...), en cohérence avec son projet d'établissement et avec les personnels qu'il peut mobiliser.

Pour résumer, ce dispositif s'adresse, tout d'abord, à des élèves présentant des difficultés mais aussi à ceux n'en présentant pas. Ensuite, les enjeux vont au-delà de la simple réussite scolaire ; ils visent aussi la réussite éducative. Pour finir, nous pouvons relever l'importance accordée à la collaboration entre les acteurs de l'établissement d'une part et ces acteurs et les familles d'autre part.

### ***3. Pour les élèves à risque de décrochage ou décrocheurs***

La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire implique la mise en place d'une politique de prévention qui prenne en compte chaque élève. Elle s'inscrit dans la durée et se concrétise par une organisation clairement identifiée. Elle s'assure de l'accompagnement des personnels engagés dans les actions de prévention, elle en évalue les résultats.

De plus, l'ensemble de l'équipe éducative est concerné par la lutte contre le décrochage scolaire ; celle-ci est

intégrée dans le projet d'établissement à travers un volet « prévention du décrochage ». Cette prévention est par ailleurs inscrite dans les missions des enseignants et s'accompagne d'une mobilisation renforcée des corps d'inspection.

Ainsi, au sein de l'EPL (établissement public local d'enseignement), existe un nombre multiple de dispositifs s'adaptant aux contextes et dépendants de l'investissement des acteurs. Il ne s'agit pas ici d'en faire l'exhaustivité mais de présenter ceux dont les effets seront présentés dans le dernier chapitre, à savoir le groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS) et le dispositif de remédiation et de tutorat.

### *3.1 Le groupe de prévention du décrochage scolaire*

Le groupe de prévention du décrochage scolaire est l'un des outils proposés en vue de repérer et suivre les élèves décrocheurs ou à risque de décrochage. Il est un dispositif interne mis en place sous la responsabilité et l'impulsion du chef d'établissement afin d'éviter toute sortie en cours de scolarité sans qu'un relais n'ait été pris. Il vise à repérer les risques de rupture scolaire, à analyser collectivement les problématiques des élèves, à émettre des propositions d'actions dans les champs pédagogique, éducatif, social, médical, voire d'orientation et d'insertion.

Par ailleurs, l'objectif est d'engager les personnels d'enseignement et d'éducation dans la prise en compte et l'accompagnement des élèves en voie de démobilitation et/ou de rupture scolaire. Ceci suppose un travail de coordination des actions (d'où la présence d'une personne ressource qui organise, diffuse et restitue l'information aux équipes pédagogiques, aux familles ou autres partenaires)

et du suivi des élèves (avec la mise en place de réunions éducatives pour clarifier les missions de chacun, contractualiser, déterminer le calendrier des régulations, évaluer).

### *3.2 Le dispositif de remédiation et de tutorat*

Ce dispositif, mis en place dans une cité scolaire des Vosges en 2014-2015 est pensé comme un outil de repérage et de suivi des élèves décrocheurs ou en risque de décrochage. Il vise à mettre à jour les risques de rupture scolaire, à analyser collectivement les problématiques des élèves, à émettre des propositions d'actions dans les champs pédagogique, éducatif, social, médical, d'orientation et d'insertion (Barthélémy, 2017, 2018, 2019).

Il est constitué d'un protocole et d'outils spécifiques (*cf.* : tableau 2). Après le repérage de l'élève en difficulté, un diagnostic est réalisé et une proposition de remédiation est envisagée (équipe pédagogique, tutorat, GPDS). Si ces mesures s'avèrent insuffisantes, il se met en place un contrat « Alliances éducatives » destiné à prendre en charge les élèves décrocheurs d'une manière globale avec une recherche constante de l'implication des familles. Il s'appuie sur les actions déjà existantes et sur la mise en place de partenariats clairement identifiés. La mise en œuvre des Alliances éducatives doit s'appliquer à la prévention ainsi qu'à l'intervention par le repérage des élèves, un diagnostic partagé et une proposition de remédiation, la contractualisation et un suivi régulier. Nous trouvons ensuite les acteurs impliqués ainsi que les moments et les lieux où les données sur les élèves sont récoltées, les outils de travail. Pour finir, des informations relatives au support et au suivi de l'élève sont précisées.

PROCEDURE (CLG /LGT/SEP)	Qui	Quand ? Où ?	Outils	Rapports/suivi
<b>REPERAGE Des élèves en difficulté</b>	PROFESSEUR PRINCIPAL avec : -Equipe pédagogique -Vie scolaire -COP -Infirmière(s) -Famille -AS -Autres personnels de l'établissement	Conseil Ecole Collège AP Suivi des absences/punitions / sanctions Vie scolaire Passages infirmerie Réunion de suivi /classes Conseils de classes Réunions parents professeurs Rendez-vous avec les familles <i>À tout moment suivant les besoins</i>	<b>1-DOCUMENT PREPARATOIRE COLLECTIF AU suivi des classes et GPDS</b>  <b>2- FICHE ELEVE (à transmettre au tuteur)</b>	Le Document est centralisé par le CPE chargé du suivi de la classe Lieu : Groupe de travail Place du Lycée En fonction des difficultés, Le PP, le CPE et le Référent décrochage proposent l'intervention d'un tuteur
<b>DIAGNOSTIC PARTAGE et PROPOSITION DE REMEDIATION</b>	TUTEUR Equipe pédagogique Personnel de Direction GPDS Référent décrochage	- <i>à tout moment suivant les besoins</i> -GPDS -Autre réunion	<b>3- DOSSIER ELEVE + contrat de progrès entre Tuteur et élève</b>  + suivi tuteur	Lieu : Groupe de travail : Place du Lycée <i>favoriser la transmission des infos à l'oral</i>
<b>SI INSUFFISANT /ou NECESSAIRE : Mise en place d'un contrat « Alliances éducatives »</b>				
<b>CONTRACTUALISATION</b>	TUTEUR FAMILLE PP Personnel de direction Partenaires extérieurs Référent décrochage	<b>-Réunion</b>	<b>4- Fiche Contractualisation avec LA FAMILLE (document 3)</b>	Lieu : Groupe de travail Place du Lycée
SUIVI	TUTEUR Equipe pédagogique GPDS Famille Partenaires extérieurs Référent décrochage		<b>-Réunion</b>	Evaluation du dispositif mis en place pour l'élève Evaluation du dispositif à la fin de l'année

Tableau 2 : procédures mises en œuvre

Dès qu'un élève est pris en charge, les acteurs complètent la fiche GPDS (cf. : tableau 3) retraçant la synthèse des avis de l'équipe pédagogique. Les difficultés d'apprentissage ou l'attitude de l'élève sont indiquées. Dans ce document sont retranscrites des informations relatives à l'entretien réalisé avec les parents. Il est aussi mentionné le projet personnel et professionnel de l'élève et le nom des personnes auxquelles ce dernier peut avoir eu recours.

<b>SYNTHESE des avis de l'équipe pédagogique</b> <b>Caractères communs au décrochage</b>	<b>Indices</b>	<b>Nombre de OUI et matières concernées</b>	<b>NON éléments à valoriser auprès de l'élève</b>
<b>FAMILLE et environnement</b>		Pas de projet personnel /pas de loisirs/pas de centres d'intérêts	
Absences fréquentes			
Peu de contact avec la famille ou relations conflictuelles			
Trajets scolaires trop longs			
<b>Peu de goût pour le travail bien fait</b>		Ne dispose pas de son matériel	
Cahiers/classeurs/livres/devoirs/ dégradés, peu soignés, pas rangés			
prises de notes absentes ou décousues			
<b>Difficultés d'apprentissage</b>		Ne se renseigne pas / Ne cherche pas l'information /Ne consulte pas Place du Lycée	
Leçons non sues			
Devoirs non faits ou très partiellement			
Peu ou pas de participation en classe			
Parle mais toujours d'autre chose			
Dissimule ses difficultés (excuses, triche, devoir non rendu ...)			
Comportement très effacé			
Comportement inadéquat			
<b>Attitude générale</b>		Ne prend pas soin de lui	
Cherche à fuir			
Invente des excuses			
S'ennuie manifestement / est « ailleurs » en permanence			
Est toujours « fatigué » et/ou malade			
Ne cherche pas à communiquer			
Est agressif			
Ne demande pas d'aide			

## Entretien avec les parents ou le représentant légal (perception des difficultés)

---

---

### Point sur le projet personnel et professionnel de l'élève

L'élève a-t-il eu recours à des personnels de l'établissement ? oui/non	dates	Résultat obtenu
Professeur principal		
Assistance sociale		
Infirmière		
Assistante sociale		
Médecin scolaire		
Conseiller principal d'éducation		
Conseiller d'orientation psychologue		
Autres (préciser)		

Tableau 3 : Fiche GPDS

Pour finir, un tutorat est proposé entre l'élève et un acteur de l'établissement (professeur, CPE, infirmière, etc.). Élève et adulte procèdent à un entretien individuel dans lequel cet élève décrit ses difficultés. De par les échanges, l'adulte est amené à aider l'élève à retrouver confiance et rendre l'élève acteur de sa scolarité. Il a pour objectif principal de :

- Préparer et accompagner l'élève vers l'autonomie et la responsabilité ;
- Aider à construire le parcours de formation de l'élève ;
- Faire un « retour régulier » au professeur principal et aux membres du GPDS.

## **Conclusion**

Dans l'école inclusive, la vie scolaire est repensée autour d'objectifs visant la construction d'un cadre

structurant les conditions de travail, la définition des objectifs éducatifs et la création d'un lieu d'interactions des acteurs d'enseignement et d'éducation.

Elle doit répondre par ailleurs, suite à notre lecture des textes, à des deux problématiques. La première est centrée sur la réussite éducative des élèves. Mais quelle réussite ? Éducative et/ou scolaire ? Bien que l'expression « réussite éducative » soit floue (Feyfant, 2014) et ambiguë (Kus, 2010), nous retenons la notion de réussite éducative (Glassman, 2010) car elle vise « la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. [Cette réussite] est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire » (Pacte pour la Réussite, 2013). Nous pouvons ajouter, en prenant appui sur les conclusions de Glassman (2007), que « comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni » (p. 76).

La question qui se pose relève de la « mesure » de cette réussite éducative. Dans nos recherches, nous prenons appui sur le S4C (2016) puisqu'il ne se fixe pas comme objectifs une simple liste de connaissances scolaires à acquérir, mais il tente de décloisonner les savoirs disciplinaires pour les articuler à ce que devrait être la formation minimale d'une personne citoyenne de nos sociétés contemporaines, en termes de connaissances, capacités, attitudes. Ici, les « Devoirs faits » concerne l'ensemble des compétences du socle commun en lien avec les contenus travaillés pour la quasi-totalité des disciplines scolaires du collège (MEN, 2017) et plus directement le domaine 2 *Des méthodes et outils pour apprendre* et le domaine 3 *La formation de la personne et du citoyen*.

La seconde problématique est centrée sur la collaboration des acteurs de la communauté éducative. Il s'agit ainsi de permettre à ces derniers de construire de nouvelles normes dans leurs dimensions individuelle et collective et proposer un climat scolaire favorable à ces élèves. Ceci suppose de développer le travail collectif. Il est en effet non seulement de plus en plus perçu comme un mécanisme indispensable pour améliorer la pratique pédagogique mais aussi il fait partie des mesures privilégiées pour réformer l'organisation scolaire et les pratiques (Dupuy, 2016). Sans reprendre l'ensemble des travaux abordant ce thème, la recherche montre que pour conceptualiser la collaboration, les principes suivants sont nécessaires :

- Elle consiste à travailler avec d'autres à une œuvre commune (Toullec et al. (2012).
- Elle existe quand les acteurs travaillent ensemble pour élaborer des objectifs, des projets, des séances d'enseignement alors

qu'ils restent seuls face à leurs classes (Marcel, & al., 2007).

- Elle est marquée par le caractère ponctuel, très dépendant des personnes et pouvant être la source de conflit (Lesain-Delabarre, 1999).
- Elle s'envisage quand les trois registres conjugués (instrumental, affectif ou référentiel) peuvent permettre un processus de négociation (Bataille & al., 2014)
- Elle doit tenir compte des stratégies et des logiques des acteurs impliqués dans l'organisation.

Pour qu'il y ait collaboration, il y a nécessité d'un *« niveau plus élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leur connaissance, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes communs »* (Beaumont et al., 2010, p. 5).

**CHAPITRE 3 :**  
**LE CPE : DES PRATIQUES REPENSEES DANS**  
**UNE ECOLE INCLUSIVE**



## ***Introduction***

Le CPE, acteur voyant le jour dans les années 70, reste un acteur méconnu (Condette, 2014), un électron libre (Barthélémy, 2014) et pourtant un partenaire incontournable (Rémy & al, 2000). En effet, s'il peut être encore perçu comme « ancien surveillant général » ou « gendarme de l'établissement » veillant au respect des règles et de la discipline, il est aujourd'hui amené, au regard de ses missions, à jouer un rôle dans la construction de la politique éducative, organiser la vie scolaire et assurer le suivi des élèves.

Une telle évolution du métier nécessite, pour reprendre les propos de Barry (2018), un travail de compréhension et un changement d'approche. Ceci suppose de repérer comment les acteurs sont désormais officiellement projetés dans une complexité démultipliée et développent, dans un jeu dynamique et des espaces sociaux, des interactions humaines. Ceci est d'autant plus vrai dans une école inclusive puisque, comme évoqué précédemment, en ayant transformé la conception de l'établissement scolaire, les pratiques des acteurs sont réinterrogées.

Dans ce chapitre, nous retracerons, tout d'abord, comment le CPE s'est retrouvé investi au fil du temps dans les dimensions éducatives et pédagogiques au sein de la vie scolaire. Ensuite, nous décrirons les missions des chefs d'établissement, des CPE, des professeurs et des accompagnateurs d'élève en situation de handicap (AESH) dans un contexte inclusif face à l'arrivée des ESH. Pour finir, nous nous focaliserons sur les attentes envers le conseiller principal d'éducation lors de l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire.

## ***1- Le CPE s'investissant au fil du temps dans les dimensions de la vie scolaire***

### ***1. Aux prémices de la vie scolaire : des acteurs aux fonctions définies***

Si aujourd'hui les CPE, sans être des enseignants stricto sensu, sont considérés comme des pédagogues chargés de l'accompagnement éducatif et pédagogique de l'élève (Ministère de l'éducation nationale, circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982), il n'en a pas toujours été ainsi. En effet, les approches historiques proposées par Condette (2014) ou Focquenoy-Simonnet (2014) mettent clairement en évidence la figure emblématique du surveillant général qui incarne l'ordre et la discipline et qui exécute le travail considéré comme peu gratifiant par les autres personnels.

Ainsi, il a très longtemps existé une relation duelle entre surveillance et transmission de savoirs, entre éducatif et pédagogique. Sous l'ancien régime, est apparu la problématique entre « instruire » et « éduquer » (La Chatolais et Condorcet).

Par ailleurs, Napoléon a mis en œuvre, au sein des établissements scolaires, une organisation distinguant l'administratif, le personnel enseignant et le maître d'études. Dans l'ordonnance du 6 décembre 1845, a été créé le corps des surveillants généraux avec la possibilité de devenir soit enseignant soit censeur. Toutefois, ils étaient reconnus comme des auxiliaires au censeur. Les maîtres d'études ont été remplacés par des répétiteurs (1853) qui étaient ensuite nommés comme professeurs

adjoints ou comme faisant fonction de surveillants généraux. Il apparaît ainsi une séparation entre les fonctions.

En 1950, ont été mis en place des stages de formation sur les spécificités d'une vie scolaire qui répondent au mieux aux intérêts de l'enfant. Et en 1972, les surveillants généraux sont devenus des CE/CPE (Conseiller d'éducation/Conseiller principal d'éducation) pour répondre aux contraintes scolaires et sociales. Ainsi, de la lecture des circulaires du 31 mai 1972 et du 28 octobre 1982 et du décret de 1989, il apparaît la volonté de sortir progressivement de l'héritage de la surveillance générale pour entrer dans le cadre général de la vie scolaire (fonctionnement de la vie scolaire, le suivi de l'élève, l'orientation, l'animation socioculturelle), dans un contexte de relations, d'échanges et de prise en commun de l'activité éducative.

En conséquence, le CPE est en quête d'identité (Rémy & al., 2000) ; il doit assurer l'organisation de la vie scolaire, l'acquisition de méthodes de travail et de valeurs. Il est à considérer comme un pédagogue chargé du suivi éducatif (Rémy & al.), de l'accompagnement éducatif et pédagogique de l'élève, de l'aide aux élèves en difficulté et de l'éducation du citoyen en association avec le personnel enseignant et les autres personnels.

## ***2. Le CPE au cœur de la vie scolaire : une implication marquée dans les domaines pédagogique et éducatif***

Dans nos premiers travaux (Barthélémy, 1999), nous avons mis en perspective, à partir de l'analyse de textes prescriptifs (circulaire 1982) l'implication plus marquée des personnels d'éducation dans les domaines pédagogique et éducatif. D'une mission fortement axée, jusqu'aux années 70, sur le maintien de la discipline, le CPE est passé, depuis les années 80, à des fonctions qui, sans oublier sa mission première, l'a amené à être le médiateur entre élèves et adultes à l'intérieur des établissements, afin de placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective.

Ainsi, d'après Delaire (1997) ou Rémy & al., (2000), il devient le partenaire incontournable dans l'établissement scolaire occupant entre le chef d'établissement et les professeurs une place particulière dans le fonctionnement interne de l'établissement. Il est responsable du service de la vie scolaire, conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative, régulateur et garant, en responsabilité partagée, du respect des règles de vie et du droit dans l'EPL (circulaire n° 82-842, du 28 octobre 1982). Cette dernière circulaire est abrogée par la circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

En conséquence, depuis le référentiel des compétences spécifiques aux CPE (DGESCO, 30 janvier 2013), son rôle est précisé et s'articule autour de trois grands axes :

- Conseiller de la communauté éducative et animateur de la politique éducative de l'établissement,
- Accompagnateur du parcours de formation des élèves,
- Acteur de la communauté éducative.

Afin d'assurer les missions explicitées ci-dessus, le CPE peut intervenir dans différentes instances et dispositifs tels les conseils ou les projets. Son rôle est d'informer l'ensemble de la communauté scolaire sur les caractéristiques des élèves de par ses observations dans la vie de l'établissement, d'envisager et de fédérer des actions dans le cadre du projet vie scolaire. Toutefois, Chauvigné (2014) indique l'existence « *d'un creux dans la redéfinition du métier* » (p. 103). D'après Vitali (2014, p. 109), « *malgré leur inscription dans un cadre fondateur, les compétences spécifiques des CPE ne sont pas explicites [...] Elles sont atomisées en huit paragraphes qui ne permettent pas de situer clairement l'espace de responsabilité du CPE [...] Il exerce ses compétences dans le domaine relationnel, communicationnel et dans la technique de projet* ».

Toutefois, la circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 situe le champ d'intervention du CPE dans trois domaines :

- Politique éducative de l'établissement (*i.e.* : participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, contribuer à une citoyenneté participative)
- Le suivi des élèves (*i.e.* : assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves)
- L'organisation de la vie scolaire (*i.e.* : organiser l'espace scolaire et la gestion du

temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat, contribuer à la qualité du climat scolaire, animer l'équipe vie scolaire).

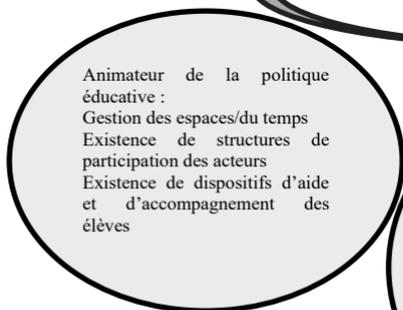
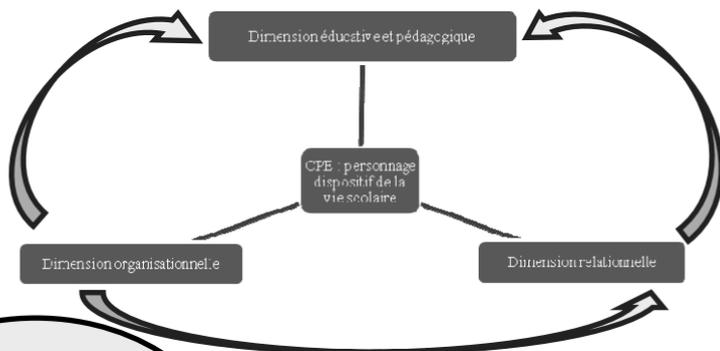
### ***Conclusion : la conceptualisation de la vie scolaire selon les fonctions prescrites du CPE***

Au cours de ses évolutions, la fonction CPE a eu pour constante de redéfinir régulièrement ses rapports avec ses partenaires (Rémy & al., 2000) ; son « *rôle et sa place actuelle dans l'institution en font un acteur particulièrement bien placé pour initier des démarches collectives* » (p. 127) même s'il s'avère que le travail en équipe ne se décrète pas (Rémy & al., 2000 ; Grangeat & Munoz, 2006 ; Dupuy, 2016). Il se situe en co-construction au sein d'un collectif de travail (Favreau, 2016).

Ainsi, à partir de l'analyse des textes prescriptifs, le CPE intervient dans des tâches pouvant relever des dimensions organisationnelle, relationnelle et pédagogique et éducative ; l'organisation recouvrant la responsabilité du fonctionnement de l'établissement (discipline mais aussi organisation matérielle), le relationnel renvoyant à sa vocation à catalyser des projets et le pédagogique et éducatif faisant référence à l'accompagnement des élèves (Rémy & al., 2000). Plus précisément, le CPE peut agir dans les trois dimensions organisationnelle, relationnelle et éducative/pédagogique de la vie scolaire (*cf.* : schéma 4), en se positionnant comme :

- Un acteur développant des stratégies individuelles pour donner du sens aux actions qu'il entreprend,

- Un acteur valorisant des pratiques collectives afin de construire des actions adaptées aux situations.



Ayant évoqué ci-dessus l'existence de liens entre l'organisation des activités et la qualité des apprentissages d'une part et l'influence que peut avoir la mobilisation des acteurs dans les activités proposées sur les conditions de vie dans l'établissement d'autre part, nous pouvons nous questionner comme suit : en quoi les rapports ou les relations établis entre les CPE et les professeurs dans le cadre d'activités définies au sein de la vie scolaire ont-ils des effets sur l'accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours scolaire ?

De ce fait, pour repérer les effets des pratiques collaboratives des CPE au sein de la vie scolaire, nous pouvons émettre des hypothèses :

- Sur l'existence de liens entre la dimension organisationnelle et la dimension relationnelle. Autrement dit, plus les activités sont organisées dans des dispositifs pensés et réfléchis selon des objectifs pédagogiques et éducatifs, plus elles développent des relations collectives entre CPE et professeurs.
- Sur l'existence de lien entre cette construction organisationnelle et relationnelle et la dimension éducative/pédagogique. Autrement dit, plus les CPE et les professeurs sont capables de s'unir pour proposer des activités visant des objectifs éducatif et pédagogique, plus les élèves peuvent développer des apprentissages cognitif, comportemental et/ou affectif.

## **II- Missions des acteurs dans un contexte inclusif face à l'arrivée des ESH**

Comme décrit précédemment, l'école inclusive favorise la construction d'une communauté éducative, « rassemblant les élèves et tous ceux qui dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui participent à la formation des élèves » (loi d'orientation, 1989). De ce fait, cela suppose de développer une nouvelle forme de travail basée sur le travail en équipe pouvant être défini comme l'action de se mettre ensemble pour tendre vers un but commun (Gather-Thurler, 1994) et favorisant des relations personnelles (Merz et Furman, 1997).

Par ailleurs, selon le référentiel de compétences (2013), « tout acteur de l'établissement étant impliqué dans la vie scolaire, se doit de contribuer à l'action de la communauté éducative, en prenant part à l'élaboration du projet d'établissement et à sa mise en œuvre et en prenant en compte les caractéristiques de l'établissement et de ses publics ». Ainsi, les enseignants tout comme les personnels d'éducation doivent gérer la diversité des élèves. Ils ont ainsi à identifier le rôle de tous les acteurs et de coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

Par conséquent, face à l'arrivée d'ESH, quelles sont les compétences spécifiques attendues au niveau du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement, c'est-à-dire des chefs d'établissement, des CPE, des professeurs et AESH ? Le choix d'explicitier les missions du chef d'établissement est lié au fait que ce dernier doit créer une culture effective (Barrère, 2006, Hudgins, 2012) pour assurer la collaboration. Le choix d'explicitier les missions des AESH est lié au fait que cet acteur accompagne l'élève

en classe et hors classe d'une part et qu'il peut être une personne-relais (Barthélémy & al., 2013 ; Perez & al., 2014).

***1. Le chef d'établissement : un pilote pédagogique de l'EPLÉ, entre administration, vie scolaire et pédagogie***

Selon la loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation ainsi que les dispositions des lois de décentralisation (82-213 du 2 mars 1982, 83-663 du 22 juillet 1983 et 85-67 du 25 janvier 1985) et des lois 75-53 du 30 juin 1975 (loi d'orientation en faveur des handicapés), le chef d'établissement exerce différentes missions en tant qu'organe exécutif de l'établissement et représentant de l'Etat au sein de l'EPLÉ. Il le dirige ainsi en :

- Conduisant une politique éducative et pédagogique au service des élèves en y associant les membres de la communauté éducative,
- Conduisant et animant la gestion de l'ensemble des ressources humaines,
- Assurant des liens avec l'environnement,
- Administrant l'établissement.

De plus, il a autorité sur l'ensemble des personnels, assure le fonctionnement régulier de l'établissement et prend toutes les dispositions pour assurer la sécurité des personnels et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'établissement (fiche n°5, Le chef d'établissement, [ddeeas.free.fr>eple>fiche5](http://ddeeas.free.fr/eple/fiche5)).

Dans le cas plus spécifique de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le chef d'établissement procède à l'inscription des élèves dans la classe de référence. Puis, il veille à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. Il s'assure de la régularité des concertations entre les intervenants et favorise la mise en réseau des établissements. Pour finir, il délivre l'attestation de compétences.

## **2. Les missions du CPE**

L'implication du CPE lors de la scolarisation des élèves en situation de handicap est d'autant plus marquée, depuis la loi sur le handicap de 2005, puisqu'il devient membre assidu des équipes éducatives et de suivi de scolarisation. Un détour par une analyse de textes antérieurs permet alors de spécifier son rôle. D'après Perez, Barthélémy & Husson (2014), l'analyse des textes (circulaire n° 82-842, du 28 octobre 1982, lois de cadrage régissant le rapport de l'institution scolaire aux personnes en situation de handicap 1989 et 2005), associée à l'étude d'une contribution du groupe *Établissements et vie scolaire* de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2006b) a donné, pour caractériser l'action du CPE, les repères suivants. Cet acteur exerçait ses fonctions, sous la responsabilité du chef d'établissement et se situait dans le cadre général de la vie scolaire. Il avait pour mission de placer les élèves dans les meilleures conditions possibles pendant leur scolarité. Son champ d'intervention se situait dans trois domaines :

- Le fonctionnement de l'établissement et notamment l'organisation de la vie collective quotidienne, hors du temps de classe, en

liaison avec la vie pédagogique de l'établissement.

- La collaboration avec le personnel enseignant afin d'assurer le suivi des élèves et le déroulement des conseils de classe.
- L'animation éducative enfin, qui résidait dans la création des conditions du dialogue dans l'action éducative, sur le plan collectif et sur le plan individuel, l'organisation de la concertation et de la participation des différents acteurs à la vie scolaire au sein de l'établissement.

Chacun de ces repères pouvait inclure la prise en charge des élèves en situation de handicap, même si le rôle du CPE n'était jamais formulé clairement. Toutefois, le rapport du CPE aux élèves en situation de handicap a pu être dégagé à travers l'interprétation de trois autres textes réglementaires :

- La circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 mettait l'accent sur le rôle du projet d'établissement dans la scolarisation des élèves handicapés. En sa qualité de responsable par délégation de la partie éducative et pédagogique du projet d'établissement le CPE avait la possibilité d'adapter sa mission auprès des élèves en situation de handicap. Ce même texte mettait également l'accent sur l'organisation de l'emploi du temps des élèves en situation de handicap. L'intégration collective à partir des ULIS (Unité Locale d'inclusion scolaire) amenait une gestion particulière de l'emploi du temps des ESH et nécessitait dès lors une contribution du CPE. Enfin, le conseil de

classe auquel le CPE participait, contribuait également aux questions posées par l'accueil des ESH.

- L'annexe 1 de la note de service n° 2011-201 du 20 octobre 2011 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011), adressée à l'ensemble des responsables de l'Éducation nationale depuis les recteurs jusqu'aux personnels de direction, indiquait, comme exemple d'axe de progrès pour les établissements scolaires au titre de la « politique pédagogique et éducative », « *l'accueil d'élèves à besoins spécifiques* ».
- Enfin, la circulaire n° 2012-056 du 27 mars 2012, sur les orientations et les instructions pour la préparation de la rentrée 2012, rappelait que « *construire l'École du socle c'est ne pas laisser un élève sur le bord de la route et que des réponses individuelles doivent être apportées aux élèves en situation de handicap* ».

Au niveau académique, certains textes, par exemple, *Le Memento de l'Académie. L'accueil de l'élève handicapé en milieu ordinaire* (Ministère de l'Éducation nationale. Académie de Versailles, 2009) mentionnaient le CPE dans leurs recommandations puisque « *le CPE veille, avec son équipe, à la qualité de la vie scolaire de l'élève handicapé et à son intégration sociale en s'assurant que :*

- *L'élève ne soit pas marginalisé et qu'il s'intègre avec les autres pendant les temps de vie collective (restauration, permanence, interclasses) et que sa personne soit respectée. Le CPE intervient auprès des délégués de classe pour leur faire comprendre les*

*particularités de l'élève handicapé et les obligations citoyennes que chacun doit respecter en expliquant la nécessité de certaines règles de circulation ou de sécurité, la nécessité de telle ou telle décision.*

- *L'élève participe pleinement à l'ensemble des enseignements de l'établissement (en rappelant qu'aucune dispense de cours ne peut être acceptée en dehors des décisions figurant dans son projet personnalisé de scolarisation). [...]*
- *Le CPE veille, en coordination avec l'enseignant référent et la famille au bon fonctionnement des aménagements de la vie de l'élève (transport, absences, rééducation, soins). Il a la possibilité d'éclairer les réunions de concertation concernant l'élève (conseil des professeurs, conseil de classe, réunion de synthèse) » (p. 7).*

Ainsi, membre de l'équipe de suivi de la scolarisation, le CPE contribuait à l'observation continue de l'élève en situation de handicap dans la vie de l'établissement. En collaboration avec la famille, l'équipe pédagogique, l'enseignant référent et le cas échéant, avec l'auxiliaire de vie scolaire, le coordonnateur de l'ULIS, le directeur adjoint de SEGPA, il veillait à ce que l'élève bénéficie d'un accueil de qualité. Il participait activement à la recherche de solutions adaptées pour les activités particulières afin que l'élève prenne part aux phases de préparation et d'exploitation et qu'il soit associé au travail réalisé par la classe sur le lieu du séjour ou à distance en cas d'impossibilité de déplacement (Ministère de l'Éducation nationale, académie de Versailles, 2009).

Afin d'accomplir ses missions au sein de l'établissement, et notamment celle de « *placer les élèves dans les meilleures conditions possibles pendant leur scolarité* » auprès des élèves en situation de handicap, le CPE, outre la lettre de mission qui définissait son cadre d'action, avait à sa disposition un certain nombre d'outils à commencer par le cadre du projet d'établissement. En effet, comme le précise la circulaire n° 2006-12 du 17 août 2006 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2006a) « *le projet d'école ou d'établissement précise les dispositions prises pour assurer l'accueil des élèves handicapés* », au travers des axes suivants :

- « *Le conseil pédagogique, le conseil de classe, la commission permanente qui sont autant de lieux pour construire des collaborations avec le personnel enseignant.*
- *La coopération avec les relations avec les enseignants coordinateurs, les parents.*
- *Le Projet personnel de scolarisation (PPS) dont il est un acteur repéré par la loi de 2005 en tant que membre de l'équipe éducative et de l'équipe de suivi de la scolarisation* » (circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2006).

Pour compléter cette analyse des textes, nous pouvons faire référence au dernier texte sur les missions des CPE (circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015), dans lequel il est stipulé qu'en leur qualité de personnels du service public d'éducation, « *les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des*

*élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République, en portant une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ».*

En résumé, l'analyse de ces différents textes indique que le CPE, malgré un cadrage général de sa mission, a diverses entrées pour être un interlocuteur privilégié, chaque fois que sa responsabilité est engagée à propos des questions de l'organisation et du déroulement de la vie quotidienne des ESH. Cette responsabilité concerne les rythmes scolaires et la vie collective, hors temps de classe. Le CPE est donc conduit, en droit, par le travail collectif et la dimension partenariale, d'observer une attitude devant favoriser l'insertion de tous les élèves, dont ceux présentant un rapport éloigné à la norme scolaire, à savoir les ESH. En d'autres termes, le CPE contribue à l'observation continue de ces élèves dans la vie de l'établissement. En collaboration avec l'équipe pédagogique et le cas échéant, l'auxiliaire de vie scolaire, il veille à ce que l'élève bénéficie d'un accueil de qualité. Pour finir, il participe activement à la recherche de solutions adaptées pour les activités particulières afin que l'élève prenne part au travail réalisé en classe.

### ***3. Les missions des enseignants***

Dans le référentiel des professeurs (2014), les compétences concernant plus particulièrement notre sujet sont les suivantes. Tout d'abord, les enseignants sont amenés à « *prendre en compte la diversité des élèves* ». Ceci suppose « *d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ainsi que de travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre*

*du projet personnalisé de scolarisation (PPS) des ESH et de déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles ». Puis, ces acteurs sont incités à « coopérer au sein d'une équipe, d'inscrire leur intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives, de collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation et de participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs ».*

Pour finir, ils peuvent « contribuer à l'action de la communauté éducative en identifiant le rôle de tous les acteurs et en coordonnant ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative ». De plus, chaque enseignant de classe ordinaire a la possibilité de recevoir l'aide des personnes ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves dans l'école ordinaire. Ce travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique permet de disposer d'un éventail de solutions ne se limitant pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe.

#### **4. Les missions des AVS/AESH**

Dans le cadre de la redéfinition des missions des AVS-AESH (auxiliaire de vie scolaire/accompagnateur d'élève en situation de handicap) (circulaire n°2003-093, 11 juin 2003), il ressort que cet acteur, en fonction des besoins de l'élève, « accompagne l'élève lors des récréations, peut accompagner l'élève lors de sorties de classe ou lors de stages en entreprise ».

Il participe à la réalisation du Projet Personnalisé de scolarisation (PPS) et au dispositif de scolarisation, « *en s'appropriant les objectifs définis par le PPS, en participant à sa mise en œuvre et en participant aux réunions concernant l'élève en tant que membre de l'équipe éducative et de suivi de la scolarisation* ». Il peut en effet observer et rendre compte des éventuelles différences entre les besoins exprimés dans le projet et les réalités du quotidien.

Il participe à l'information de la famille et des professionnels médico-éducatifs sous le contrôle des enseignants et chefs d'établissement.

Ainsi, dans le cadre de ces missions, l'AVS-AESH constitue une aide humaine qui répond aux besoins particuliers de l'élève en situation de handicap puisque de par ses fonctions, l'AVS-AESH compense le handicap de l'élève par un accompagnement dans les actes de la vie quotidienne, un accompagnement et soutien aux apprentissages, un accompagnement à la vie sociale et relationnelle.

Plus précisément, la circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003 précise que l'AVS-AESH assure l'accompagnement et soutien aux apprentissages de l'élève, comme par exemple lors de sa compréhension des consignes données par l'enseignant et leur application. Il aide l'élève à participer aux activités scolaires en favorisant l'accès aux supports et aux techniques utilisés par l'enseignant, en aidant à la manipulation du matériel scolaire et à l'organisation de la table de travail et en facilitant la manipulation d'outils spécifiques. L'AVS-AESH contribue à l'adaptation des activités scolaires conduites par l'enseignant en partageant avec l'enseignant ses

observations dans les domaines suivants telles les aides apportées, les réussites, les difficultés, les stratégies d'apprentissages et les réactions de l'élève accompagné.

En 2017, il est stipulé que « *les personnels chargés de l'aide humaine auprès des élèves en situation de handicap ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève, qu'ils interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif* » (MEN, 2017, p.20).

A ce point de la réflexion, la schématisation suivante permet de résumer les principales missions des acteurs.

## PILOTAGE

### **Chef d'établissement :**

Procède à l'inscription des élèves dans la classe de référence.  
Veille à la mise en œuvre du PPS  
S'assure de la régularité des concertations entre les intervenants  
Favorise la mise en réseau des établissements.  
Délivre l'attestation de compétences

### **CPE :**

Participe à l'élaboration et  
à la mise en œuvre de la politique éducative

## VIE SCOLAIRE

### **PLC, PE, PLP :**

Participent aux ESS.  
Mettent en œuvre le PPS.

### **CPE :**

Favorise la participation des élèves aux activités éducatives, culturelles, sportives et la bonne organisation des temps de vie collective  
Assure le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves  
Organise l'espace scolaire et la gestion du temps, contribue à la qualité du climat scolaire, anime l'équipe vie scolaire  
Participe aux ESS

### **AVS/AESH**

Accompagne les élèves lors des temps de vie collective.  
Aide à l'hygiène et à l'accompagnement des repas

## ENSEIGNEMENT

### **PLC, PE, PLP**

Connaissent les processus d'apprentissage,  
Organisent ses enseignements  
Accompagnent les élèves dans leur parcours de formation  
Valident les compétences acquises

### **AVS/AESH**

Accompagne les élèves en classe

*Schéma 5 : Les missions des acteurs dans une école inclusive*

En bref, si ce schéma prend appui sur les missions décrites dans les référentiels de compétences ou dans les textes officiels et prescriptifs, il ne met pas en perspective comment le travail en équipe et/ou la collaboration peuvent s'organiser d'une part et quels en sont les effets et difficultés d'autre part. Or, après avoir décrit les enjeux et conséquences de l'inclusion, il apparaît que l'ensemble de la communauté éducative a pour mission de participer à différentes instances (*ex.* : équipe de suivi de scolarisation) et proposer des projets permettant des apprentissages scolaires ou sociaux.

Les rôles des acteurs dans l'établissement scolaire considéré comme école inclusive s'en trouvent modifiés. En effet, le chef d'établissement doit de ce fait créer, impliquer et engager chacun d'entre eux. Pour sa part, le CPE au sein de la vie scolaire ne peut évoluer qu'en interaction avec son écosystème et en valorisant des actions partenariales. Concernant l'implication des enseignants, l'inclusion se matérialise « *dans leur aptitude à inscrire leur fonction dans une vision polysystémique, se préoccupant des interdépendances interinstitutionnelles et interindividuelles nécessaires à la réalisation du projet éducatif de l'individu par-delà ses dimensions pédagogiques* » (Ebersold, 2009).

### ***III- Le conseiller principal d'éducation et l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire dans le cadre de l'école inclusive***

Les textes et l'évolution des préconisations institutionnelles (*cf.* : circulaire de 1982, décret n°89-730 du 11 octobre 1989, référentiel de compétences professionnelles 2013) donnent un rôle accru aux CPE dans les apprentissages des élèves (via « la contribution à

une citoyenneté participative », « le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves », « l'accompagnement du parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif » et l'élaboration des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015) ». Ceci leur demande, ainsi qu'aux acteurs, de contribuer aux dispositifs d'accompagnement des élèves et de s'intéresser à toutes les situations de difficulté scolaire rencontrées par les élèves, et pas seulement à celles relevant du seul comportement. En effet, la circulaire des missions de 2015 s'inscrit dans la continuité des textes précédents, tout en ajoutant les termes de *réussite scolaire* dans la définition de la vie scolaire, sans modifier les autres termes : « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel* » (Bauby, S. 2019).

Par conséquent, selon Rémy, Sérazin, & Vital (2010), « *la pédagogie déborde sur la vie scolaire. Organiser la vie scolaire, ce n'est pas seulement créer un cadre agréable et efficace, c'est aussi regarder de plus près ce qu'il advient des élèves, voir comment ils appréhendent leurs études, comment ils construisent leurs motivations, comment ils s'engagent dans leur voie, etc. Une part importante de l'action pédagogique du CPE s'oriente vers cet accompagnement des élèves au quotidien. Le CPE trouve dans ce rôle pédagogique une deuxième fonction qui renvoie au travail de collaboration avec l'équipe enseignante.* »

Le CPE se voit impliqué dans différents dispositifs et instances de traitement de la difficulté scolaire, comme par exemple le programme Devoirs faits, ou des dispositifs

mis en place dans le cadre de l'autonomie des établissements publics locaux d'enseignement. Ses actions sont ainsi plus ou moins en lien avec les apprentissages des élèves d'une part et la prise en charge de la difficulté scolaire d'autre part. Par ailleurs, elles sont censées se développer dans le cadre de pratiques collaboratives.

### ***Conclusion***

Dans cette visée d'élaboration de pratiques collectives articulées autour des pratiques du CPE au sein de la vie scolaire, cet acteur devrait être capable de proposer et de s'investir dans des dispositifs liés au projet vie scolaire, ce qui lui permettraient d'établir des relations avec les enseignants en réfléchissant aux objectifs visés, aux enjeux et à la part de travail de chacun en fonction de ses compétences.

Le CPE pourrait ainsi, grâce à ce travail de collaboration avec les enseignants, accompagner les élèves dans leur parcours de formation. Grâce à ce travail, il pourrait être reconnu pour l'ensemble des missions qui lui sont prescrites et mettre en œuvre des conduites sociales, des stratégies ou des logiques d'action donnant du sens à l'action que le CPE entreprend, lié à la situation d'action dans laquelle il est placé.

## **CHAPITRE 4**

# **LA COLLABORATION DANS UN « ETABLISSEMENT MOBILISE » COMME FACTEUR MIS EN LUMIERE DANS LES TRAVAUX EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION**



## **Introduction**

Les travaux en sociologie de l'éducation se sont intéressés à l'étude des établissements scolaires selon différentes approches. Conçu comme une boîte noire (Coleman, 1966) dans les premières recherches, l'établissement scolaire est ensuite considéré comme une organisation (Bayart, 1991, Duru-Bellat & Van Zanten, 1994). Ceci n'est pas sans conséquence sur l'évolution des conceptions sous-jacentes de la recherche : les travaux de type input/output ont laissé place à des travaux centrés sur les processus scolaires. De plus, un nouvel objet d'étude est apparu, à savoir la qualité de l'encadrement, et plus particulièrement la manière dont se crée le climat scolaire. Toutefois, deux constats émergent : le premier constat, sous forme de limite, fait référence au fait que cette notion reste floue, difficilement observable (Bressoux, 1994) et aux définitions multiples (Debardieux & al. 2012). En revanche, le second constat, sous forme d'apport, fait référence à l'importance du rôle joué par les acteurs de l'établissement. En se référant ainsi aux travaux relatifs aux *school effectiveness research* et *school improvement research*, Dupriez (2011) montre que la coopération des enseignants est devenue une variable importante, tout comme le rôle du chef d'établissement. Cette injonction au travail collectif (Gardou, 2006 ; Marcel & al., 2007) est d'autant plus étudiée dans un « nouveau » modèle de l'établissement, celui du modèle de « l'établissement mobilisé » (Dupriez, 2011). Autrement dit, plus l'établissement définit ses objectifs en termes d'éducation, valorise l'appropriation des savoirs et développe des dispositifs, plus l'établissement s'appuie sur le travail collectif et la coopération

Plus précisément, le rôle joué par les chefs d'établissement (Dupriez, 2011 ; Debardieux & al. 2012) est d'assurer le partage de valeurs éducatives communes (Hargreaves, 1995), d'impliquer les acteurs (Heck et al, 1996) et d'assurer la reconnaissance des rôles de chacun (White, 1992). Concernant les enseignants, au fil des recherches, il apparaît que si le travail collectif illustre une forme de résistance à la division bureaucratique du travail, il est ensuite devenu un élément clé, un leitmotiv, pour nourrir la dynamique entre l'activité des enseignants en classe et les projets d'établissement d'une part et pour construire de la cohérence dans le projet éducatif des établissements scolaires (Dupriez, 2011) d'autre part. Or, que savons-nous de l'investissement et de l'implication des CPE ? Pourquoi choisissent-ils de développer des pratiques collaboratives au sein des dispositifs mis en œuvre au sein de la vie scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons, dans un premier temps, les recherches en sociologie de l'éducation pour expliciter le fonctionnement des établissements scolaires. Puis, nous verrons comment la sociologie de l'action aide à comprendre les conduites et les stratégies des acteurs. Pour finir, nous proposerons une conceptualisation des pratiques collaboratives du CPE dans une école inclusive.

### ***1- La sociologie de l'éducation pour expliciter le fonctionnement des établissements scolaires***

Si les premières recherches en sociologie de l'éducation (Coleman, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Baudelot et Establet, 1971), étaient tournées vers la recherche des facteurs macrosociaux de la réussite ou de l'échec scolaire

(Cousin, 1993 ; Maroy, 2007), les chercheurs ne formulaient aucune hypothèse sur l'effet que pouvait avoir la construction de la vie de l'établissement. Les « *structures scolaires étaient peu mises en cause du point de vue de leur efficacité, de leur fonctionnement, du point de vue des problèmes de coordination ou de contrôle qu'elles suscitent* » (Maroy, 2007). Ces modèles décrits dans les années 70 étant fortement critiqués scientifiquement et méthodologiquement (Bosker, 1994 ; Bressoux, 1993 ; Dethier, 1994), il s'est développé un élan de la recherche pour la conceptualisation de l'amélioration scolaire liée aux stratégies des acteurs et aux processus scolaires (Reynolds et al, 1996). Les chercheurs ont, dans ce cadre, identifié les variables qui permettent de repérer les manières selon lesquelles une organisation tente de résoudre ses problèmes, pour parvenir à des objectifs fixés. Puis, ils ont proposé des modèles dans lesquels ces différentes variables sont unifiées.

Ainsi, la recherche en sociologie des établissements scolaires (Derouet, 1987), en se tournant vers la sociologie des organisations, s'interroge sur le fonctionnement des établissements scolaires avec comme référence une « *compréhension/évaluation de la rationalité et de l'efficacité de ce fonctionnement ou une analyse des conditions sociales dans lesquelles cette rationalité peut se développer* » (Maroy, 2007). Ceci sous-entend que l'établissement ne peut pas être uniquement défini par les contraintes extérieures qui pèsent sur lui. Au contraire, il a à sa disposition un certain nombre de ressources qu'il est capable de mobiliser dans le but de réaliser des objectifs. Selon Cousin (1993), l'école, dans ce cadre, ne se résume pas à sa productivité scolaire mais elle est aussi abordée comme une instance de socialisation remplissant un rôle éducatif. Les recherches ont évolué de ce fait en prenant

comme objet « l'effet-établissement » puis « l'établissement comme organisation » et la « mobilisation des acteurs ».

### *1. Les recherches sur l'effet établissement*

Les travaux de Cousin (1993) ont montré comment s'est construite la problématique de l'effet-établissement. Selon cet auteur, la sociologie de l'éducation a construit un nouvel objet depuis le début des années 80, appelé communément « l'effet-établissement ». Il s'agit d'observer la capacité des établissements scolaires à se construire comme des organisations autonomes. Cette problématique sous-entend que les établissements peuvent avoir leur propre efficacité, indépendamment des caractéristiques de leur public. L'école n'est plus considérée comme un système monolithique mais comme l'agrégation de multiples unités produisant chacune des effets sensiblement différents sur les résultats scolaires et/ou sur la sélection scolaire. Ainsi, l'idée d'une diversification de la production scolaire en fonction de la nature de l'établissement voit le jour. L'établissement est alors considéré comme une organisation qui possède un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques et une capacité à mobiliser ses acteurs et les ressources qui lui sont propres. Toutefois, même si l'effet de l'établissement scolaire est recherché dans des croisements de plus en plus systémiques, les corrélations restent faibles et instables (Derouet, 2007).

Devant la difficulté à établir un lien direct entre les caractéristiques d'un établissement scolaire et les performances des élèves, les études américaines ont tenté d'inventer une notion intermédiaire, le climat de l'école

(Jencks, 1972 cité par Derouet, 1987), « *climat qui, défini comme un certain type d'autorité, par des relations entre l'administration et les enseignants entre les adultes et les élèves (...) influe la capacité des jeunes à mettre en œuvre les ressources de l'établissement* » (Derouet, 1987). Le climat scolaire devient une variable pour la construction du pilotage de l'établissement scolaire ; il a un effet sur la réussite des élèves dans la mesure où le fait de partager des valeurs communes et d'impliquer les acteurs entraîne une augmentation des performances (Brookover, Rutter, Edmonds, 1979). Ceci s'explique par le fait que les chefs d'établissement et les professeurs ont un impact sur la construction des conditions de réussite au niveau de la classe et de l'établissement.

Or, dans un contexte économique plus difficile, l'école n'a plus uniquement pour simple objectif la réussite scolaire, elle assure la réussite sociale (*ex. : aux Etats Unis, Goals 2000* ou en France, *Nouveau contrat pour l'école*, 1994). La principale préoccupation transparaissant dans l'analyse des textes institutionnels est le souci d'organiser la vie des établissements de telle sorte qu'ils deviennent des lieux de vie et de travail. Par conséquent, dans les travaux sur l'amélioration scolaire, l'accent est mis sur la construction de la culture des établissements et du climat scolaire. D'après Figari (1994, p. 31), ces « *travaux se distinguent en tentant de définir l'efficacité, non pas par les performances, mais par la capacité à résoudre les problèmes qui lui sont posés* ». Autrement dit, les études issues de ce champ de recherche (Heck & Marcoulides, 1996) montrent que les relations entre les acteurs et le mode organisationnel du fonctionnement permettent de faire face aux difficultés et de parvenir aux objectifs fixés par les établissements.

Toutefois, la notion de « climat » est très critiquée méthodologiquement et scientifiquement (Bressoux, 1993) étant donné son caractère flou. Selon King (1979), il existe plusieurs climats dans une école et non une entité au sein de l'école. Par la suite, il apparaît qu'il n'existe pas de définition univoque et consensuelle. Anderson (1982) a montré la difficulté de définir le climat scolaire, étant donné que chaque universitaire et chaque professionnel utilisent une large palette de modèles plus implicites qu'explicites sur le sujet. Debarbieux (1996) renchérit ces propos et montre la multiplicité des dimensions du climat scolaire, impliquant des sous-catégories qui possèdent leur propre littérature (par exemple les relations entre pairs, les relations entre élèves et enseignants, etc.). De plus, la synthèse réalisée par Debarbieux (1996) sur le climat scolaire montre que se dégage une définition multifactorielle plus large que la seule dimension d'un « effet-établissement », qui y est cependant incluse. Aussi les études sur le climat scolaire peuvent inclure les études sur « l'effet-classe » et « l'effet-maître » (Bressoux, 1994), sur les effets de la composition des classes, très dépendante du climat organisationnel et du style de leadership ou sur la violence scolaire (Gottfredson, 2001 ; Eith, 2006 ; Fostinos, 2006 ; Blaya, 2010 ; Debarbieux & al., 2012).

Les résultats de ces recherches montrent l'existence d'un lien très fort entre « climat scolaire », qualité des apprentissages et réussite scolaire (Debarbieux & al., 2012), et notamment celles dans lesquelles ces auteurs rappellent, en prenant appui sur les études de l'OCDE (2009) ou celles de Astor et Benbenishty (2005), que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup les résultats scolaires ainsi que le bien-être et le développement personnel des élèves. De plus, toujours en

référence aux rapports de Debarbieux, les enseignants et l'administration ont un rôle à jouer en investissant la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves et en prenant le temps de résoudre les problèmes de violence à l'école. Certes, les travaux portent souvent sur cet aspect sécuritaire. Or, il est à supposer que cette réflexion peut être transposable pour tout autre problème de la vie scolaire.

En bref, à ses débuts, la sociologie de l'éducation, dominée par la problématique de l'inégalité des chances par rapport à l'enseignement, était axée sur une approche macrosociologique, s'intéressant surtout à la fonction de l'école et aux relations entre système scolaire et organisation sociale. Puis, dans un deuxième temps, elle s'est intéressée et s'intéresse au niveau microsociologique en étudiant la relation maîtres-élèves et les attentes des premiers vis-à-vis des seconds. Cette sociologie de l'éducation intègre ainsi, dans une troisième approche, une problématique plus large en étudiant les interactions entre acteurs et en essayant de comprendre ce qui se passe dans les écoles. Il s'agit alors « *de revisiter l'ensemble de la vie à l'école sous l'angle du bien-être et de la bienveillance pour les élèves et tous les acteurs, enseignants, parents et partenaires. Le troisième objectif de cet opus est de proposer non pas des pratiques exceptionnelles mais des pratiques quotidiennes* (Ministère de l'éducation nationale, DGESCO, 2013, p. 2).

Dans un tel contexte, « *la mission de l'Ecole est de donner à chacun les moyens de mieux vivre pour mieux réussir et de mieux réussir pour mieux vivre en prenant en considération chaque élève et chaque personnel et en lui permettant d'étudier et de travailler dans un*

*environnement sécurisant. C'est généralement à la direction de l'école dans le premier degré et au service vie scolaire de l'établissement dans le second degré qu'il appartient de définir les modalités et d'assurer la mise en œuvre du suivi et de la prévention de l'absentéisme et des violences* » (Ministère de l'éducation nationale, 2013). Autrement dit, dans le second degré, le CPE, le chef d'établissement et l'ensemble des acteurs sont concernés.

De ce fait, cette troisième approche intermédiaire s'articule autour de l'explicitation de la « vie scolaire » dans un établissement scolaire (Robin & al. 2013). Selon Berg et al. (2013), on est passé de l'étude des structures à celle des acteurs pour arriver au développement d'un intérêt pour les « coulisses de la vie scolaire ». Tout comme pour les travaux sur le climat scolaire (Debarbieux, 1996 ; Fotinos, 2006 ; Debarbieux & al., 2012 par exemple), il devient important de définir les différentes dimensions – les différents facteurs explicatifs – agissant sur cette vie scolaire et de la conceptualiser autour de ces dimensions.

## ***2. L'établissement, une organisation originale***

L'établissement apparaît pour Duru-Bellat et Van Zanten (1999) comme une organisation originale dans laquelle la relation maître/élève est l'unité de base et où le chef d'établissement n'est pas, comme dans une entreprise, maître des produits : la structure hiérarchique est déconnectée de l'activité technique ce qui ne permet pas à l'administration d'exercer un contrôle direct sur le travail pédagogique. Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, l'organisation scolaire est complexe dans la mesure où l'établissement est amené à répondre à des

intérêts divers et contradictoires et à résoudre un certain nombre de problèmes de l'action collective. De ce fait, observer l'école ne se réduit plus uniquement à s'intéresser à la productivité scolaire. Il est important d'étudier la construction de la politique scolaire en vue d'améliorer son fonctionnement interne, pour faire face aux difficultés et parvenir aux objectifs scolaires fixés. L'accent est alors mis sur la construction de la culture ou de la vie des établissements, en tenant compte des relations entre les acteurs, du mode organisationnel et de l'ensemble des dispositions mises en œuvre pour rendre les objectifs éducatifs et pédagogiques interdépendants.

A titre d'exemples, dans le contexte actuel d'une Ecole devant assurer la réussite de tous les élèves, nous avons étudié comment les membres de la communauté éducative dans une cité scolaire (« *Vers une nouvelle dynamique éducative et pédagogique dans les EPLE pour lutter contre le décrochage scolaire* », Barthélémy, 2015-2016 ; Barthélémy, 2017) ont tenté de s'accorder sur des actions et des objectifs communs, cet accord pouvant se faire lors de temps formels ou de temps informels. Ainsi, nous avons constaté, à partir des statistiques de l'établissement, d'une part que le nombre d'élèves en difficulté augmentait et d'autre part que nombre d'élèves n'étaient pas satisfaits de leur orientation, entraînant différentes formes de décrochages (parcellaire ou complet). Pour pallier ces difficultés, il a été mis en place deux dispositifs : le « dispositif de médiation individuelle » (ou dispositif d'aide aux élèves en difficulté) et le « dispositif tutorat ». Notre objectif a été d'étudier si le travail en équipe des enseignants, CPE et chefs d'établissement a permis de construire des objectifs en commun et d'assurer un climat serein dans l'établissement.

Dans le premier cas, celui du *dispositif d'aide aux élèves en difficulté*, après un premier temps pour réaliser un diagnostic des difficultés des élèves et évaluer les besoins de ces derniers, les enseignants ont pris contact, dans un second temps, avec l'enseignant référent du dispositif pour décider des actions à mener et des objectifs à atteindre. Ce travail de collaboration avec cet enseignant référent est apparu comme important tout autant dans des temps informels que lors des réunions de suivi. Il assure ainsi une fonction non seulement dans la vie de la classe de seconde mais aussi au niveau de la vie scolaire.

Dans le second cas, celui du *tutorat*, le Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS), réunissant CPE et enseignants, a constitué un dossier dans lequel chacun renseigne les caractéristiques du décrochage ainsi que les bilans relatifs aux entretiens avec la famille, les projets des élèves et les propositions faites par le GPDS. Un contrat de progrès est ensuite établi entre l'élève et le tuteur. Grâce à ce travail collectif, cette collaboration a permis de développer la communication entre les acteurs concernés. Les élèves « *se sont sentis en confiance pour échanger avec leur tuteur et se motiver pour le travail* » (propos de CPE).

Cette présentation sommaire des résultats illustre l'importance à accorder à la manière dont l'école est structurée et gouvernée, si l'on souhaite parvenir à un « *modèle collégial de culture scolaire* » (Hargreaves, 1995). Il est ainsi nécessaire de repérer les variables (telles l'investissement des acteurs, la coordination des politiques et des pratiques de travail) facilitant la culture de l'amélioration scolaire afin de parvenir à une cohésion des pratiques des acteurs et de construire une culture commune.

De plus, cet exemple renforce l'idée qu'une école peut faire face aux difficultés qu'elle rencontre si elle est consciente des changements à opérer et elle fait preuve d'adaptabilité et de flexibilité pour choisir les objectifs prioritaires à poursuivre. Pour reprendre les propos de Cheong Cheng (1996), l'école doit être en mesure de chercher un équilibre dynamique parmi les pressions multiples et conflictuelles des acteurs et du contexte, d'où la nécessité d'envisager un modèle basé sur un mécanisme de management (*School-based Management Mechanism System*) constitué de couches (*layer management*) non seulement pour mesurer la productivité des établissements scolaires mais aussi pour comprendre les mécanismes se développant entre les acteurs selon plusieurs dimensions : les niveaux de l'individu, de la classe et de l'école et les domaines affectifs, comportementaux et cognitifs (cf. : schéma 6).

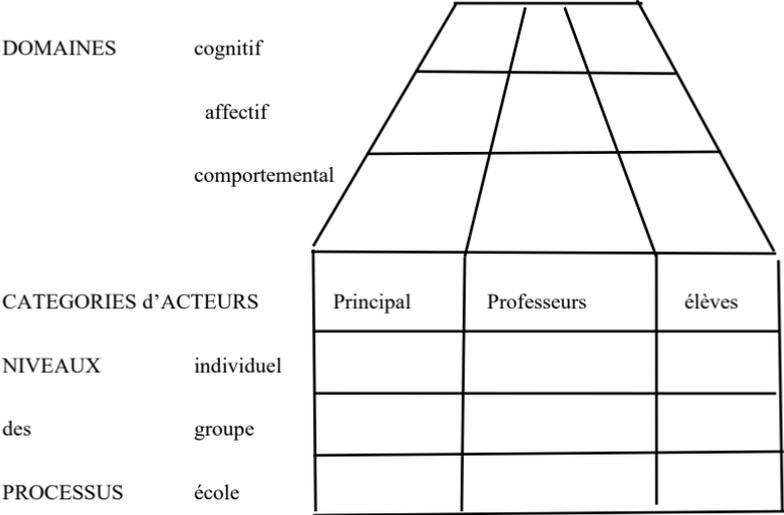


Schéma 6: School-based Management Mechanism System (Cheong Cheng, 1996)

De ce modèle, nous pouvons dégager les référents à partir desquels nous pouvons attribuer un sens aux pratiques des enseignants dans des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté. En d'autres termes, lorsque les écoles sont confrontées à des problèmes scolaires, elles peuvent agir sur différents domaines et niveaux pour proposer des solutions et développer une culture commune. En conséquence, le rôle des acteurs est important, aussi bien celui du chef d'établissement que celui des professeurs et des élèves puisqu'ils peuvent proposer leur idée. Tous agissent au niveau individuel, au niveau de la classe et au niveau de l'école et dans des domaines variés (affectif, cognitif et comportemental). Ces dimensions ne sont pas indépendantes les unes des autres : les chefs d'établissement influencent les professeurs en termes de leadership ; les enseignants influencent les élèves à travers leurs stratégies et des conditions d'apprentissage ; les élèves expérimentent les contenus de l'éducation. Il peut alors se créer un équilibre au sein de l'école afin que chacun y trouve son compte.

Toutefois, ce modèle d'origine anglo-saxonne ne prend pas en considération ce qui se passe au niveau intermédiaire, la vie scolaire. Or, comme évoqué plus haut, dans le système éducatif français, en cas de problèmes, la vie scolaire devient un système organisationnel dans lequel un ensemble de dispositifs est proposé en vue d'associer les acteurs dans des activités communes et de rendre interdépendants les objectifs éducatifs et pédagogiques.

Autrement dit, nous pouvons proposer le schéma suivant pour expliciter comment, face à des problèmes liés à la vie scolaire, des dispositifs peuvent être proposés.

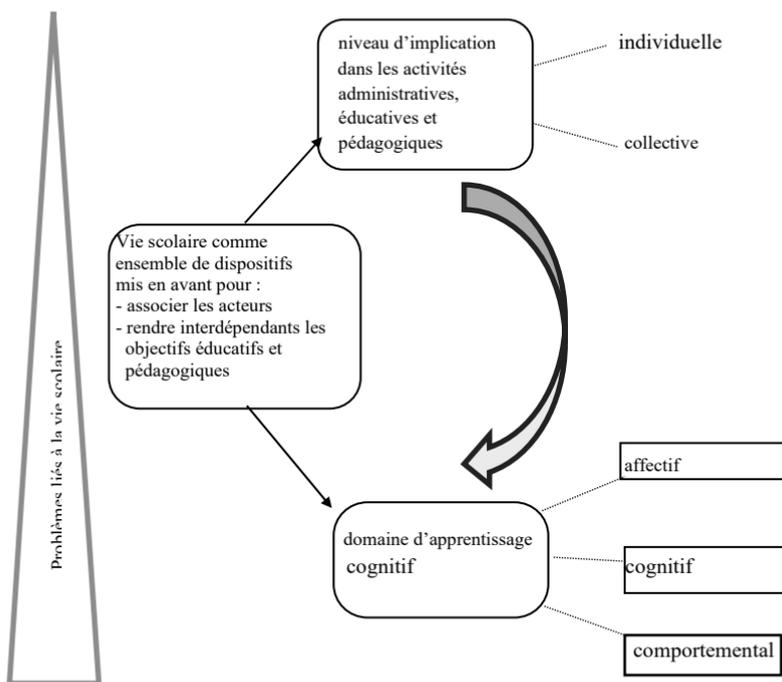


Schéma 7 : Les éléments caractéristiques de la vie scolaire considérée comme un système organisationnel

En bref, en cas de problèmes liés à la vie scolaire, il se met en place un dispositif particulier :

- Dans lequel le niveau d'implication des acteurs peut être individuel ou collectif,
- Pour lequel des domaines d'apprentissage affectif, cognitif ou comportemental sont définis.

Le niveau d'implication des acteurs dans le dispositif a une influence sur les domaines d'apprentissages (affectif, cognitif et/ou comportemental) des élèves. Nous pouvons en effet supposer que si seul les enseignants s'investissent, les domaines d'apprentissage seront plutôt cognitifs. En

revanche, si les CPE sont les acteurs les plus impliqués, les domaines seront plutôt comportementaux. En revanche, si CPE et professeurs sont associés, les apprentissages relèveront des domaines affectifs, cognitifs et comportementaux.

### ***3. Conceptualisation de la vie scolaire considérée comme un système organisationnel comprenant un ensemble de dispositifs***

Cette étude analytique et évolutive des approches sociologiques sur l'établissement scolaire permet de souligner la nécessité de concevoir l'établissement scolaire comme un « construit humain » (Derouet, 1985 ; Ballion 1989 ; Mayer, 1991 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 1992 ; Duterq, 1997) capable de faire face à des situations diverses et d'envisager l'union de logiques plutôt opposées initialement.

Dubet (1996) voyait en cette évolution la « *fin d'un modèle d'organisation conçu comme un appareil à institutionnaliser les valeurs* ». Selon cet auteur, le « modèle sériel » (ou mécanique) basé sur la cohérence, a laissé place à un modèle plus « politique » où la coordination des actions provient d'un ajustement aux contraintes de l'environnement, de la capacité à coordonner les actions malgré l'hétérogénéité des acteurs et des objectifs. Toujours selon lui, une grande importance était accordée au jeu des acteurs et à l'autonomie qui leur est laissée.

Ces premières modélisations ne sont pas sans conséquence sur la gestion d'un établissement puisqu'elle

exige la collaboration de plusieurs acteurs (Rémy & al., 2000) de l'éducation et de l'enseignement ; les « *acteurs sont appelés à se mobiliser pour construire collectivement un projet collectif, en réponse simultanément aux exigences de l'autorité politique de tutelle et aux besoins de leur environnement éducatif local* » (Dupriez, 2011, p. 4), même si la distance demeure grande entre l'injonction au travail en équipe et les pratiques effectives (Marcel & al., 2007).

Dans notre cas particulier, ce n'est pas l'établissement scolaire qui est étudié mais son niveau intermédiaire, la vie scolaire. Toutefois, comme indiqué précédemment, cette vie scolaire est :

- Un lieu cadré pour assurer la qualité des conditions de travail,
- Un lieu d'interactions pour favoriser la collaboration entre acteurs,
- Un lieu favorisant les apprentissages sociaux et scolaires.

Dans chacun de ces lieux, se développe une dimension particulière (organisationnelle, relationnelle, éducative et pédagogique) visant des objectifs spécifiques. De plus, comme évoqué ci-dessus, ces dimensions ne sont pas indépendantes les unes des autres. Le fait de changer l'organisation, et de ce fait, le type d'activités au sein de la vie scolaire, provoquerait des changements dans la dimension relationnelle d'une part et dans sa dimension éducative et pédagogique d'autre part. Ainsi, en tenant compte de l'ensemble de ces éléments, nous parvenons à la construction de notre propre schéma.

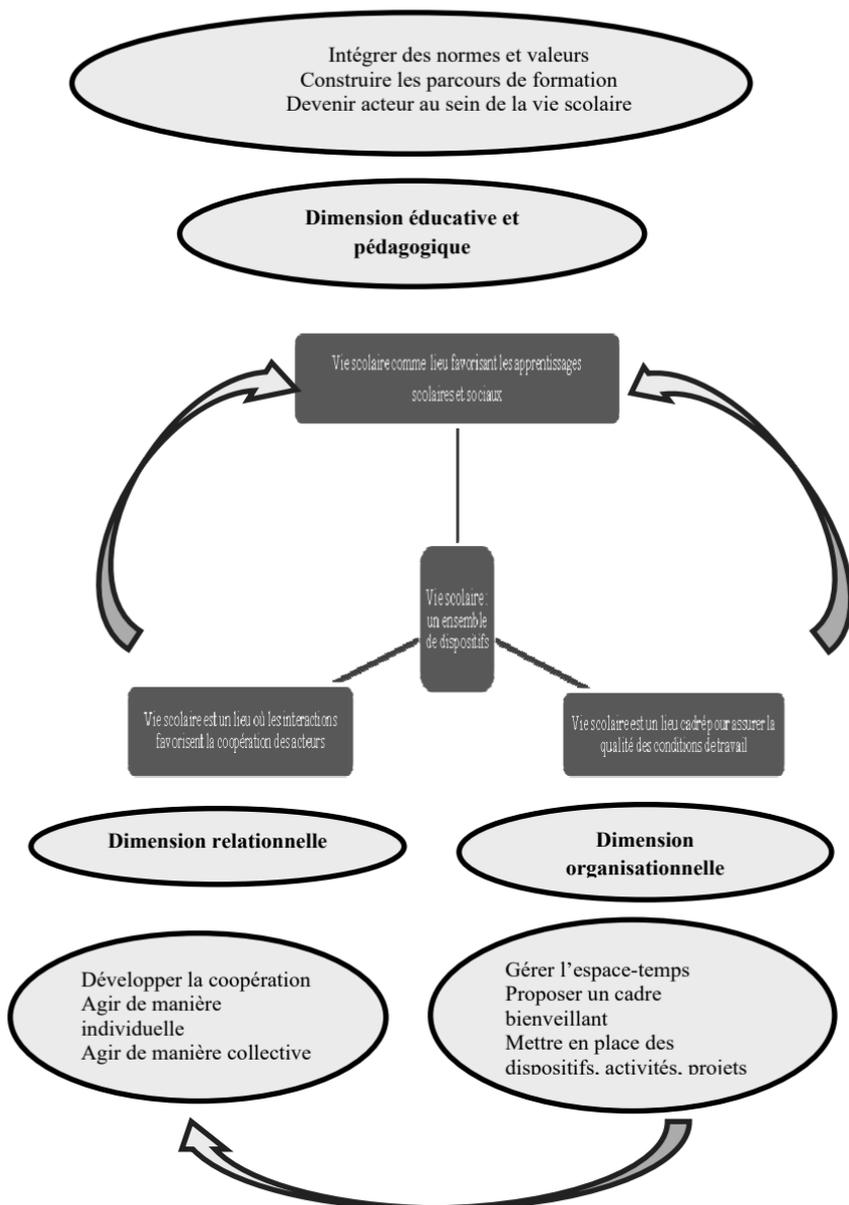


Schéma 8 : La schématisation de la vie scolaire considérée comme un ensemble de dispositifs

En conséquence, de nouvelles pistes de recherche peuvent être formulées comme suit :

- L'organisation de la vie scolaire aurait un impact sur la construction des objectifs pédagogiques et éducatifs visés. Si la vie scolaire, dans sa dimension organisationnelle, propose des activités périscolaires cadrées autour d'objectifs bien définis, il est à supposer que les élèves pourront développer des apprentissages scolaires et/ou sociaux. La vie scolaire pourra ainsi être perçue comme éducative et pédagogique.
- L'organisation de la vie scolaire déterminerait le type de rapports ou de relations entre les CPE et les professeurs. Si la vie scolaire, dans sa dimension organisationnelle, envisage des activités alliant les personnels de l'éducation et de l'enseignement, il est à supposer que ces acteurs développent davantage la vie scolaire comme lieu de collaboration et/ou de coopération.
- Selon les types de relations entre adultes (individuelles ou collectives), les effets sur les apprentissages des élèves seraient différents. Si les activités associent des personnels de l'enseignement et de l'éducation, il est à supposer que les objectifs de ces activités viseraient des apprentissages sociaux et scolaires. La vie scolaire pourrait ainsi être perçue comme éducative et pédagogique.

## ***II- La sociologie de l'action pour comprendre les conduites et stratégies des acteurs***

L'interprétation du rôle du CPE au sein de la vie scolaire peut se faire à partir de leur « niveau d'implication » et de leur « domaine d'implication » (Barthélémy, 1999). Ainsi, nous avons pu mettre en évidence que le CPE a développé des actions de manière individuelle ou collective selon les activités dans lesquelles il s'est investi. De plus, son rôle était différemment perçu selon les acteurs interrogés ou les contextes d'exercice (Barthélémy, 2005). Or, une nouvelle approche peut être envisagée, approche dans laquelle la vie scolaire est conçue comme un espace où se jouent les stratégies d'acteurs et, en conséquence, les résultantes des luttes que se livrent les divers groupes sociaux pour maintenir leur avantage (Crozier & Friedberg, 1977 ; Bourdon, 2010). Pour poser la question autrement, comment le CPE devient-il un « acteur rationnel » au sein de la vie scolaire ?

Ceci suppose, en nous centrant sur les recherches en sociologie de l'action, à repérer les stratégies ou logiques d'action de ce dernier (Barthélémy 2005, 2016). Pour ce faire, selon Cabin (2000), il est nécessaire, en adoptant une approche constructiviste, de nous focaliser sur l'acteur et d'étudier comment son comportement se détermine sur la base des mobiles qu'il convient de prendre en compte et dans une situation d'interaction qui délimite les « chances de jeu » de chacun. Dans ce contexte, il s'agit de s'intéresser spécifiquement aux situations concrètes de la vie scolaire, à prendre en compte les dynamiques locales, à intégrer les stratégies des chefs d'établissement, des CPE et des enseignants. En d'autres termes, pour comprendre et analyser la vie scolaire, il est nécessaire de regarder

comment les acteurs la produisent, comment chacun définit son rôle et l'interprète.

Nous situant dans ce champ de recherche, nos résultats sont interprétés en étant attentifs à la mobilisation des acteurs et à leurs stratégies. Nous aborderons ici les recherches sur la mobilisation des acteurs - « *mobilisation permettant de briser l'isolement des professeurs et offrant une cohérence dans l'activité pédagogique et éducative de l'établissement. Elle rend compte d'un effet établissement qui mesure moins les performances pures d'un collège que la possibilité d'intervenir, d'atténuer ou de renforcer les déterminismes socioculturels* » (p. 20). Les travaux portent ainsi sur la « *capacité de l'équipe de direction et des enseignants à se mobiliser et leur rôle est analysé comme le produit d'une interaction entre les différentes définitions que chacun donne à son action et à sa tâche, en fonction de la nature de l'établissement et de son environnement* » (Cousin, 1993, p. 20). Puis, nous présenterons en quoi l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) d'une part et les logiques d'actions (Bernoux, 2000 ; Lallement, 2000) d'autre part sont des paradigmes utiles à la compréhension des attitudes des acteurs dans un établissement scolaire considéré comme une organisation.

## *1. De la mobilisation des acteurs à leurs stratégies*

### *1.1 Les recherches sur la mobilisation des acteurs*

En partant des travaux conduits par les sociologues relatifs à la mobilisation et l'implication des acteurs dans le pilotage partagé des établissements scolaires, nous pouvons retenir que le rôle du chef d'établissement est primordial, ainsi que celui des enseignants. En effet, si au début des recherches, ce rôle se traduisait par des attentes élevées auprès des professeurs concernant les performances des élèves (Grisay, 1989), il s'envisage ensuite à travers des variables telles que le partage de valeurs éducatives communes (Hargreaves, 1995), la capacité à impliquer les acteurs (Heck & al, 1996) et la reconnaissance des rôles de chacun (White, 1992). Donc, les professeurs et les chefs d'établissement sont amenés à construire ensemble une culture et une politique scolaire cohérente (Barrère, 2006).

Or, dans différents travaux (Bayart, 1991 ; Dubet, 1989), il ressort le fait qu'il n'est pas naturel pour les acteurs (et notamment les enseignants) de se mobiliser au sein de l'établissement. Par exemple, dans son étude, Bayart (1991) affirme que les professeurs disposent d'une forte autonomie et éprouvent des difficultés à travailler ensemble. Il l'explique par la peur d'une perte de liberté, en passant de la classe à l'établissement. De plus, les travaux de Dubet (1989), sur le degré de mobilisation des professeurs, montrent que leur investissement est variable. Il dépend du contexte mais aussi de la capacité du chef d'établissement à créer une dynamique ; tout ceci étant

fonction de la reconnaissance de chacun et des bénéficiaires escomptés.

En conclusion, selon Cousin (1993), l'évaluation de la mobilisation des acteurs a des conséquences sur l'organisation sociale de la vie des élèves. Or, « *les acteurs peuvent développer différentes stratégies et choisir, dans une organisation, non pas la meilleure solution face à une situation donnée, mais une solution adaptée en fonction de leur degré d'information et de leur capacité réelle d'action* » (Sciences humaines, 2000, p.10). D'après Maroy (2007), qui adopte une approche politique de l'organisation, les organisations ne sont pas des ensembles homogènes à l'intérieur desquels les membres s'engagent et coopèrent spontanément pour atteindre un but que tous partagent ; au contraire, elles constituent des entités au sein desquelles les membres et les groupes coopèrent tout en luttant les uns contre les autres pour réaliser ou défendre leurs propres buts en tentant de manipuler ou de contrôler les activités des autres. L'organisation est appréhendée comme un lieu de coopération et de conflit entre les acteurs, qui poursuivent leurs propres buts au sein de l'organisation (Maroy, 2007). Ainsi, les relations entre acteurs sont pour partie la résultante des activités de l'organisation et de la façon dont le travail y est organisé (*ex.* : règles, organisation de l'espace et du temps, schèmes de pensée ou d'action). De ce fait, l'organisation est une coalition stabilisée d'acteurs où toutes les relations ne sont pas également possibles et probables (Maroy, 2007). C'est pourquoi il s'avère utile de prendre appui sur les approches en sociologie des organisations se centrant sur les paradigmes tels que l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) et les logiques d'action (Bernoux, 2000 ; Lallement, 2000).

## 1.2 L'analyse stratégique

Dortier & Ruano-Borbalan (2000) partent du principe que l'organisation peut être perçue comme un système politique. Ils prennent appui sur le paradigme de l'analyse stratégique pour expliciter le rôle des acteurs. Ils se réfèrent ainsi aux travaux de Crozier (1963) qui a défini « l'analyse stratégique » comme suit : *« l'acteur possède des degrés de liberté et déploie une rationalité au sein de contextes déterminés. Chaque acteur élabore une stratégie personnelle dont le but est d'accroître son influence et dont les modalités dépendent de ses valeurs, de sa perception de la situation et des moyens d'influence dont il dispose »*. Ainsi, l'analyse stratégique postule que l'organisation est d'abord formée d'hommes et de femmes guidés par des intérêts, des valeurs, des représentations des mobiles, des « stratégies » différentes. Par conséquent, le rôle de l'analyse stratégique est de découvrir ces stratégies souvent implicites et d'en déduire comment se forment les systèmes d'action (l'organisation en étant un).

En reprenant les propos de Bernoux (2000), il est aussi à retenir que cette analyse stratégique se fonde sur 4 principes : (1) l'idée que l'acteur en organisation est un stratège disposant d'une marge d'action (zone d'autonomie) grâce à la maîtrise d'une zone d'incertitude, (2) cet acteur a un comportement rationnel mais cette rationalité est toujours « limitée », (3) le pouvoir est une relation d'échanges qui se négocie, (4) l'interaction entre les acteurs aboutit à la constitution d'un système d'action plus ou moins stable que l'analyse stratégique a pour but de mettre à jour.

De ce fait, Crozier & Friedberg (2000) rejettent l'idée d'un modèle universel de l'organisation. Selon ces

auteurs, derrière une organisation formelle, il existe une grande incertitude qui laisse une marge de manœuvre aux acteurs et au jeu des négociations informelles. Ramené au contexte de l'établissement scolaire, Duru-Bellat & Van Zanten (1992) parlent en effet d'une organisation complexe et originale qui se construit en fonction des contextes et des environnements et selon la mobilisation des acteurs.

### *1.3 Les logiques d'action pour rendre compte de la diversité des interprétations*

Par des approches voisines, les sociologues (Bernoux, 1990) tentent de repenser les conduites sociales en termes de « logiques d'action » (Lallement, 2000), avec pour objectif de mettre à jour « *les raisons d'agir des individus en prenant en compte la diversité des mobiles et des rationalités, en tenant compte des discours que les acteurs tiennent sur leur propre conduite* » (p. 255). Ainsi, selon Dortier & Ruano-Borbalan (2000, p. 31), « *tout système social (et l'organisation en est un) peut être compris à partir de l'action des différents agents qui le composent. Les conduites de l'acteur doivent être interprétées comme des tentatives d'ajustement entre les objectifs organisationnels et ses visées propres* ». Ils ajoutent que les acteurs ne choisissent pas dans une situation donnée, la meilleure solution mais une solution satisfaisante en fonction de leur degré d'information et de leur capacité réelle d'action.

Pour Bernoux (2000, p. 47), la « *logique d'action naît donc du sens que l'individu donne à l'action qu'il entreprend, lié à la situation d'action dans laquelle il est placé. Ce sens n'est pas seulement dépendant de la*

*situation mais a été créé à travers les représentations que les individus se sont forgées avant d'être en situation* ». La production du social, dont il faut rendre compte, passe par les processus de composition des actions individuelles des acteurs et la manière dont ils l'ont intériorisée. Cet ensemble contribue à la construction de l'action. L'acteur n'agit pas en fonction de la situation mais de ses expériences. Cette logique amène les acteurs à avoir des regards différents sur des objets apparemment identiques.

En conséquence, le concept de logique d'action permet de « *casser la prégnance des logiques technologiques ou gestionnaires ou économiques* » (Bernoux, 2000, p. 48). En effet, selon ce dernier, les logiques d'action adoptent une position heuristique puisque si l'ensemble des théories précédentes rend compte d'une partie des faits (chacune donne une interprétation d'un phénomène ou d'une situation) en fonction d'un cadre théorique, le paradigme des logiques d'action est créé pour rendre compte de la diversité des interprétations possibles des phénomènes observés. C'est une posture heuristique où le chercheur se donne le droit d'utiliser des éléments issus de plusieurs modèles théoriques. Les conflits, la construction des identités, des cultures, des comportements, d'ajustements (...) résultent de la manière dont les acteurs interprètent leur place et leur rôle dans les organisations, à la lumière de leur parcours antérieurs et de la situation d'action dans laquelle ils sont placés. C'est une manière de lire concrètement les situations générées par les organisations. L'interprétation en termes de logiques d'action permet de comprendre la manière dont chaque acteur se situe face à un problème non seulement en fonction de l'action dans laquelle il est plongé et de ses jeux de pouvoirs mais aussi de son passé qui a forgé ses représentations. Par ailleurs, « *la thématique des « logiques d'action » invite à ne pas*

*se satisfaire du seul intérêt individuel pour l'analyse de l'action mais à intégrer les différentes composantes constitutives à l'identité sociale, à commencer par l'image de soi projetée et façonnée par autrui » (Lallement, 2000, p. 260).*

Ces travaux nous fournissent des apports importants en vue de dégager les stratégies des CPE au sein de la vie scolaire. De ce fait, nos recherches, s'appuyant sur les principes décrits ci-dessus, peuvent illustrer les logiques d'action du CPE. En d'autres termes, il est nécessaire de regarder comment le CPE construit ses stratégies autour de :

- L'image qu'il a de son métier,
- Les représentations qui lui sont renvoyées,
- Sa compréhension de la situation.

## ***2. Une nouvelle interprétation du rôle du CPE***

### ***2.1 Les logiques d'action en lycée***

Dans le contexte français, au regard de nos propres travaux, il s'avère difficile de préciser la posture du CPE dans l'établissement scolaire puisque relevant non seulement des caractéristiques contextuelles mais aussi et surtout des directives des chefs d'établissement (Barthélémy, 1999, 2005). Ceci laisse supposer que le CPE, pour construire son identité au sein de la vie scolaire, développe des stratégies qui dépendent des tâches qui lui sont demandées, de sa conception du métier et des rapports aux enseignants ou aux chefs d'établissement.

En d'autres termes, la position du CPE peut être définie en fonction de différentes logiques d'actions (Barthélémy, 2005, 2014) :

- Une première position, liée à la hiérarchie, dépendant de la distribution des rôles par le chef d'établissement ou du statut des CPE. Mes travaux (Barthélémy, 2005, 2014) ont mis à jour que des conditions, telles que les attentes des chefs d'établissement, influent sur la position du CPE. En effet, l'équipe de direction peut provoquer et fédérer des actions collectives. Dans ce cas, le CPE peut agir avec l'ensemble des partenaires de la communauté éducative, à condition que le chef d'établissement le traduise dans le projet d'établissement (Barthélémy, 2014). En revanche, les personnels de direction peuvent aussi déléguer aux CPE des fonctions administratives et leur faire jouer un rôle d'adjoint. Ainsi, il se confirme l'existence d'un rapport hiérarchique entre le CPE et le chef d'établissement, certes nuancé par des facteurs individuels (ex. : chefs d'établissement ayant été anciens CPE ou lauréat du concours) et des facteurs contextuels (ex. : taille de l'établissement, situation géographique, nombre de CPE dans l'établissement) (Barthélémy, 2005).
- Une deuxième position liée à l'évitement quand les méthodes de travail ou les activités proposées restent traditionnelles. Cette logique guidant les acteurs peut s'expliquer par les contenus affichés dans les activités dirigées (*« même s'ils ne relèvent pas de savoirs disciplinaires à proprement parler, ils ne sont*

*guère éloignés des préoccupations propres aux enseignements* », propos des CPE) et les méthodes traditionnelles (« *les professeurs et les élèves travaillent dans le même contexte-classe, les professeurs demandent aux élèves de réaliser des productions écrites* », propos des CPE) (Barthélémy & Monin, 1998). Comme autre explication de cet évitement, la configuration de l'établissement et la conception des emplois du temps peuvent être évoquées (Barthélémy, 1999).

- Une troisième position liée à la collaboration s'organisant quand un travail en équipe est mené pour agir auprès des élèves en difficulté ou lors d'absences trop souvent répétées (Barthélémy, 2005).

## 2.2 La construction des stratégies du CPE

Comme précisé précédemment, le CPE est, sous couvert du chef d'établissement, responsable de la vie scolaire. Il doit développer des pratiques collaboratives au sein de la vie scolaire. Dans une perspective de conceptualisation reposant sur les principes de Bernoux (2000), nous pouvons partir du postulat que le CPE s'appuie sur les principes suivants pour construire ses stratégies (cf. : schéma 8) :

- Cet acteur peut déployer des conduites et des stratégies spécifiques selon les tâches dans lesquelles il est investi ; il dispose d'une certaine marge d'action (zone d'autonomie) grâce à la maîtrise d'une zone d'incertitude ou de son souhait de préserver son territoire. Ces conduites peuvent dépendre de l'image qu'il a

de son métier, des représentations renvoyées par les acteurs et de son expérience.

- Le CPE peut développer un comportement rationnel qui peut être « limité » par exemple par les attentes du chef d'établissement ou les demandes des enseignants.
- Le pouvoir que le CPE peut construire au sein de la vie scolaire est la résultante des relations d'échanges négociées. Il peut, selon l'activité mise en œuvre au sein de la vie scolaire, gérer la logistique de cette activité ou sa gestion et développer des apprentissages dans les domaines affectif, cognitif ou comportemental.
- L'interaction entre les acteurs aboutit à la constitution d'un système d'action individuel ou collectif plus ou moins stable que l'analyse stratégique a pour but de mettre à jour. Selon les demandes des professeurs ou selon les questions relatives à la vie scolaire, le CPE peut se positionner plutôt comme animateur de la politique éducative, comme conseiller et acteur de la communauté éducative ou comme accompagnateur du parcours de formation des élèves.

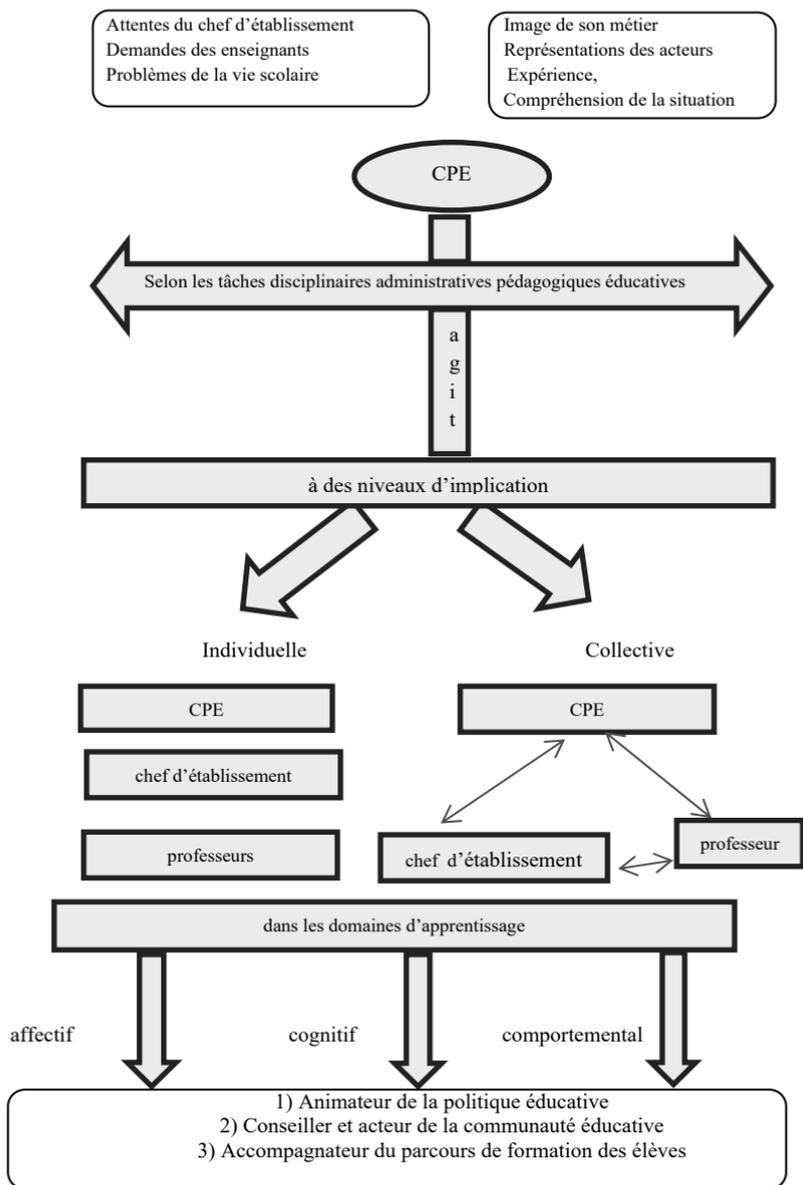


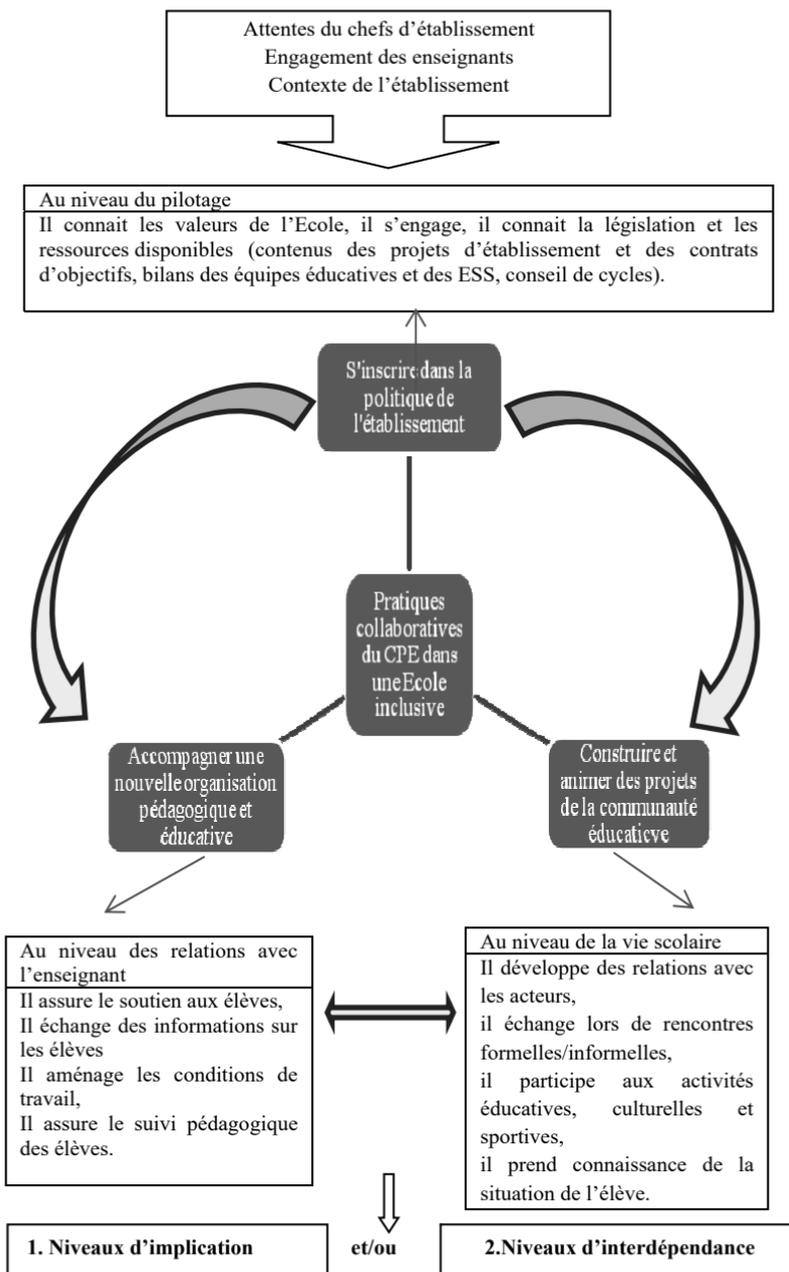
Schéma 9 : Les stratégies du CPE au sein de la vie scolaire

Le CPE, selon les tâches disciplinaires, administratives, éducatives ou pédagogiques, peut agir à un niveau individuel ou collectif. Cette implication, individuelle ou collective dans l'une de ces tâches, peut avoir un effet sur les contenus des informations données par le CPE aux autres acteurs ; informations relevant du domaine d'apprentissage affectif, cognitif ou comportemental. Selon sa pratique, le CPE peut adopter un profil dominant en tant qu'animateur de la politique éducative, que conseiller et acteur de la communauté éducative et/ou qu'accompagnateur du parcours de formation des élèves. Toutefois, les stratégies qu'il développe dépendent de facteurs externes (ex. : attentes du chef d'établissement, demandes des enseignants, problèmes de la vie scolaire d'une part et de facteurs personnels (ex. : image de son métier, représentations retournées par les acteurs, expérience, compréhension de la situation) d'autre part.

### ***III-Vers une conceptualisation des pratiques collaboratives du CPE dans une école inclusive***

#### ***1. Pratiques collaboratives***

Selon les approches d'Ebersold (2012), il est mentionné comme essentiel l'idée de construire un « *système de coopération* » ainsi que de développer une « *mobilisation de l'ensemble des acteurs autour d'une logique d'action commune* ». Par conséquent, les acteurs de l'établissement scolaire sont incités à travailler ensemble aux différents niveaux du fonctionnement d'un établissement scolaire (celui du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement).



*Schéma 10* : schéma modélisateur et interprétation des niveaux de collaboration du CPE dans une école inclusive

Ainsi, pour étudier les pratiques collaboratives du CPE dans une école inclusive, il est nécessaire de regarder, dans un premier temps, comment cet acteur va :

- *S'inscrire dans la politique de l'établissement scolaire.* Ceci suppose, au niveau du pilotage, d'interroger le CPE sur les items suivants :
  - Il connaît les valeurs de l'école : définition du handicap,
  - Il s'engage : participation aux ESS, aux dispositifs de la vie scolaire, aux instances de l'établissement
  - Il connaît la législation et les ressources : contenus des projets d'école/projets d'établissement et des contrats d'objectifs, bilans des équipes éducatives et des ESS, conseil de cycles...
  
- *Construire et animer les projets de la communauté éducative.* Au niveau de la vie scolaire, il s'agit de repérer si :
  - Il développe des relations avec les acteurs,
  - Il échange dans le temps de rencontres formelles/informelles,
  - Il participe aux activités éducatives, culturelles et sportives,
  - Il prend connaissance de la situation de l'élève.
  
- *Accompagner une nouvelle organisation pédagogique et éducative.* Au niveau de l'enseignement et des relations pédagogiques avec les enseignants, les items observés sont les suivants :

- Il assure le soutien aux élèves,
- Il échange des informations sur les élèves avec les acteurs de la communauté éducative,
- Il aménage les conditions de travail (accès et regroupement, adaptation et modification curriculaires),
- Il assure le suivi pédagogique des élèves.

Dans un second temps, il s'agit de mettre en lien ces trois éléments. Nous pouvons suggérer les premières hypothèses de travail pouvant se formuler comme suit : selon l'implication des CPE au niveau du pilotage, il peut construire et animer des projets avec les professeurs et les autres intervenants ainsi qu'accompagner une nouvelle organisation pédagogique et éducative en relation avec les enseignants.

La seconde hypothèse peut porter sur les liens entre la capacité du CPE à construire et animer des projets et sa capacité à accompagner les enseignants dans une nouvelle organisation éducative et pédagogique. Autrement dit, plus il sait fédérer les acteurs autour de projets collectifs, plus les CPE et les professeurs développent des relations partenariales.

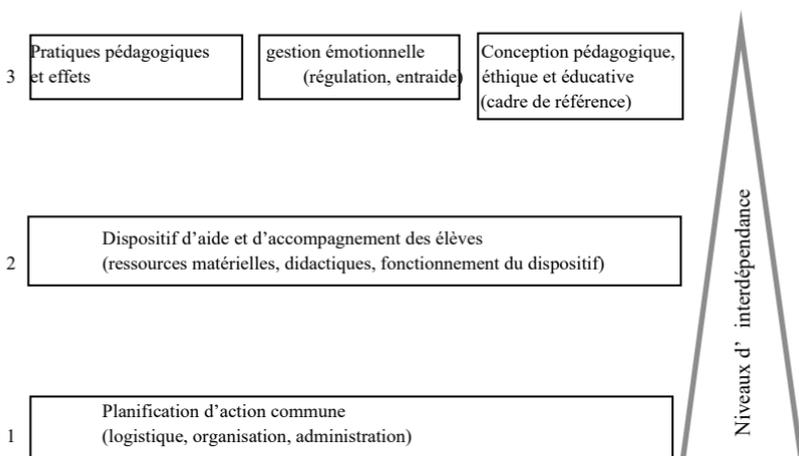
Les pratiques collaboratives du CPE pourront être dépendantes des attentes des chefs d'établissement, de l'engagement des enseignants et/ou du contexte de l'établissement.

## 1. *En termes d'interprétation pour identifier les objets*

Le premier temps d'interprétation des données vise à décrire les pratiques collaboratives des CPE dans une école inclusive, au niveau du pilotage de l'établissement scolaire, au niveau de la vie scolaire et au niveau des relations avec les enseignants. Ces pratiques peuvent éventuellement différer selon le contexte scolaire d'une part et les postures des chefs d'établissement et des professeurs d'autre part.

Dans un deuxième temps d'interprétation, en fonction de l'analyse des pratiques repérées, il est possible d'envisager les niveaux de travail collectif (Thomazet, 2014) et/ou les niveaux d'interdépendance (Beaumont et al, 2010) du CPE avec les acteurs de la communauté scolaire. De plus, l'analyse des données peut permettre d'identifier les « objets » (Rey & al., 2011) sur lesquels se basent la collaboration des CPE selon les niveaux d'interdépendance (*cf.* : schéma 11). Le premier niveau d'objets renvoie à la planification d'actions communes. Les pratiques collaboratives des CPE peuvent porter sur la logistique, l'organisation et l'administration de ces actions. Le deuxième niveau concerne les objets relatifs aux conditions pour la mise en œuvre d'un dispositif d'aide et d'accompagnement des élèves, telles que les ressources matérielles, les ressources didactiques ainsi que le fonctionnement du dispositif. Le troisième niveau permet de dépasser les composantes techniques liées à la tâche (*ex.* : logistique, organisation, ressources et fonctionnement du dispositif) pour atteindre les intentions sur lesquelles se fonde la pratique des CPE. Ce niveau est composé de trois dimensions : les pratiques pédagogiques

et éducatives, la gestion émotionnelle et les conceptions pédagogiques, éducatives et éthiques.



*Schéma 11* : Identification des objets sur lesquels portent la collaboration en fonction des niveaux d'interdépendance

Les enjeux sous-tendant les collaborations peuvent être de divers ordres. En effet, il est à supposer que les CPE, en saisissant l'opportunité d'un travail en collaboration, peuvent :

- Faire reconnaître la légitimité de leurs compétences professionnelles,
- Être reconnus pour l'ensemble de leurs missions,
- Faciliter la prise de responsabilités professionnelles,
- Trouver des appuis en cas de méconnaissance face à une situation éducative.

Un troisième temps d'interprétation des données pourra avoir pour objectif la compréhension des stratégies ou des logiques d'action des CPE. Autrement dit, en fonction de l'image qu'ils ont de leur métier, de leurs valeurs ou de

leur expérience, il s'agira de repérer éventuellement les raisons pour lesquelles ces derniers s'inscrivent dans la politique de l'établissement, accompagnent l'organisation éducative et pédagogique et/ou construisent et animent des projets de la communauté éducative.

## **Conclusion**

En nous appuyant sur les travaux en sociologie relatifs à la compréhension du fonctionnement de l'établissement scolaire, nous nous sommes détachés des modèles d'établissement, dont les premières recherches visaient « l'efficacité scolaire » (Grisay, 1989), et ce en lien avec les performances - puisque selon les conclusions des travaux de Dubet, Grisay, Prost et Delaire par exemple, il n'apparaissait pas ou peu de relations entre vie scolaire et résultats -, pour inscrire nos recherches dans le courant de « l'amélioration scolaire » (Hopkins, 2001), amélioration prenant en compte la mobilisation et l'implication des acteurs dans le pilotage de l'établissement, en vue de répondre aux objectifs que le système s'assigne (Demeuse & al., 2005). Selon Creemers (2005), cette approche inclut « *l'objectif d'évoluer vers le type idéal de l'établissement scolaire qui génère son propre renouvellement, l'établissement capable de gérer son propre changement* » (p. 51).

Par conséquent, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux processus mis en œuvre au sein d'un établissement scolaire (collaboration entre les enseignements, ambiance au sein de l'établissement, accroissement des activités extrascolaires, Creemers, 2005) en vue de développer des connaissances et des compétences sociales. Plus précisément, ceci nous a conduit à penser la vie scolaire comme un système

organisationnel composé de différents dispositifs dont les enjeux relèvent de la recherche de solutions pour faire face aux nouvelles problématiques scolaires. Par ailleurs, nous avons été amenés à réinterpréter le rôle du CPE autour de trois axes ; celui du pilotage, où le CPE peut s'inscrire dans la politique de l'établissement, celui de la vie scolaire, où le CPE peut construire et animer les projets de la communauté éducative, et celui de l'enseignement et des relations avec la classe, où le CPE peut accompagner une nouvelle organisation pédagogique et éducative.



## **CHAPITRE 5**

### **QUELQUES EXEMPLES DE RECHERCHE POUR ILLUSTRER LES PRATIQUES DU CPE DANS UNE ECOLE INCLUSIVE**



## ***Introduction***

Les conclusions des travaux portant sur le CPE ont montré non seulement que ce métier était un métier aux fonctions hiérarchisées (Delaire, 1996, Barthélémy, 1999, CEREQ, 2007) mais aussi un métier cantonné à des tâches relatives aux activités administratives ; les relations en matière éducative ou pédagogique restant peu nombreuses (Favreau, 2000, Robin & al., 2013, Grimault-Leprince, 2014). Grimault-Leprince, quant à elle, met, de surcroît, en avant les réticences et les difficultés à faire coopérer les enseignants et les CPE lors de l'existence de désordres au collège.

Toutefois, le métier de CPE est un métier en quête de reconnaissance dépendant non seulement des attentes des chefs d'établissement, des demandes des professeurs, des problèmes de vie scolaire mais aussi de sa propre expérience des expériences qu'il vit au sein de son établissement scolaire. Ainsi, afin d'être reconnu pour l'ensemble de ces missions, nous prendrons appui sur différentes recherches pour mettre plus particulièrement à jour les effets repérés dans le cas de collaborations.

Dans ce dernier chapitre, nous nous focaliserons sur les pratiques collaboratives des CPE dans quatre situations : lors de la scolarisation des élèves en situation de handicap, lors de la mise en œuvre d'un aménagement du temps scolaire en lycée, lors du dispositif Devoirs faits et lors de la mise en œuvre de dispositifs d'aide pour les élèves en difficulté à risque de décrochage. Après une description des terrains et des démarches méthodologiques, nous présenterons les résultats en fonction des dimensions éducative et pédagogique et relationnelle. Puis, nous

interpréterons ces résultats au regard du niveau de collaboration et d'interdépendance.

## ***I- Quelques éléments succincts sur les terrains de recherches et méthodologies***

### ***1. Le dispositif d'Aménagement du temps scolaire en lycée***

Travaillant sur le « *Projet d'expérimentation régionale pour l'aménagement des rythmes scolaires* » (1996-1998) mis en place au lycée Louis Armand (constitué d'un lycée polyvalent et d'un lycée professionnel, tous les deux classés en zone d'éducation prioritaire) dans la région chambérienne, nous avons saisi l'opportunité, dans ce contexte particulier, d'évaluer les effets du dispositif « aménagement des rythmes scolaires » sur les relations entre le chef d'établissement, les professeurs et les CPE ainsi que sur les transformations individuelles et collectives introduites au sein de la communauté éducative et le développement de compétences chez les élèves. Autrement dit, nous souhaitions savoir si, dans cet établissement, une transformation des regards portés envers la profession de CPE et une réelle collaboration pouvaient être relevées. Nous nous étions demandés notamment si les relations entre les acteurs ont permis une reconnaissance du rôle pédagogique et éducatif des CPE.

Pour comprendre le contexte de cette étude, nous pouvons indiquer que ce dispositif a été mis en place car cet établissement connaissait un taux d'échec important, expliqué par le chef d'établissement, par un manque de

motivation des élèves et un faible rapport aux études. De plus, les acteurs étaient peu impliqués dans les projets de l'établissement. Suite à l'appel d'offre de la Région Rhône Alpes intitulé « Le Permis de Réussir », le chef d'établissement, associé à quelques enseignants et aux CPE, a mis en place différentes actions en vue d'améliorer le fonctionnement de son établissement.

Pour expliquer brièvement ce dispositif, il a été mis en place une organisation du temps selon deux modalités : un aménagement des rythmes scolaires pour les classes de seconde et un assouplissement des rythmes pour les classes de première et terminale. Cet aménagement a permis aux élèves de seconde de terminer leur cours une fois par semaine à midi, libérant un après-midi pour des activités extra-scolaires. L'assouplissement des rythmes a consisté en la banalisation d'une demi-journée « glissante » selon les besoins pour permettre aux classes de participer à une manifestation extra-scolaire.

Le schéma ci-dessous représente l'hypothèse sous-tendue par le projet de cet établissement : étant donné la situation dans l'établissement, la mise en œuvre du dispositif peut influencer les relations entre acteurs et leurs pratiques.

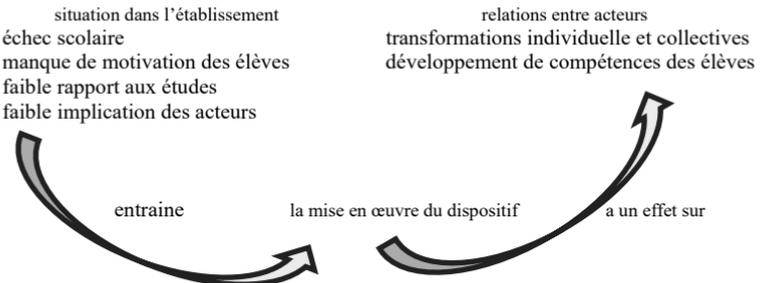


Schéma 12 : modèle d'analyse du dispositif « aménagement du temps scolaire »

Pour vérifier les hypothèses découlant de la mise en place de ce dispositif d'aménagement des rythmes scolaires, les 8 professeurs pilotes ainsi que les CPE et le proviseur adjoint ont été interrogés par entretiens alors que 123 élèves l'ont été par questionnaires. Il s'agissait d'obtenir des informations relatives aux objectifs du dispositif mis en place, à son organisation et aux transformations éventuelles concernant les conditions de travail et les relations.

## *2. La scolarisation des élèves en situation de handicap*

Au sein de l'Observatoire des pratiques sur le handicap, recherche et intervention scolaire (OPHRIS), notre première recherche exploratoire (Barthélémy & al., 2013, Perez, Barthélémy, Husson, 2014) s'est intéressée aux rôles et aux actions des CPE lors de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré. Pour les décrire et les comprendre, nous nous sommes situés dans le cadre écologique défini par la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1991, 2003).

Pour cette étude, nous avons collecté des données dans six collèges ; cinq d'entre eux étaient de type rural comprenant entre 300 et 400 élèves (1 collège) ou plus de 400 élèves (4 collèges). Un seul établissement était urbain. Dans ces collèges, il n'existait des dispositifs d'accueil que dans deux d'entre eux (notamment une Unité locale d'intégration scolaire (ULIS) depuis 6 ans) et des aménagements pour l'accueil des élèves en situation de handicap dans un seul établissement. Ces établissements accueillaien des publics en situation de handicap : parmi

les 48 élèves, 11 élèves sont en sixième, 7 en cinquième, 18 en quatrième et 12 en troisième. D'après les informations données par les CPE, deux élèves souffraient d'un handicap physique et trente-trois d'un handicap mental.

Méthodologiquement, cette exploration a compris trois phases :

- La première phase a consisté en un travail d'explicitation, réalisé à partir des textes législatifs et réglementaires, de « *l'habitat* » et la « *niche* » du CPE (Perez & al, 2014), en considérant plus particulièrement la relation du CPE aux ESH.
- La deuxième phase concerne l'analyse des six projets d'établissement qui déclinent, en fonction du contexte, les politiques nationales et académiques. En effet, il est important de distinguer les pratiques prescrites et les pratiques actualisées mises en œuvre dans le quotidien des établissements scolaires (Marcel & al, 2007).
- La troisième phase a été celle d'une enquête par entretiens menée auprès d'une centaine de CPE en poste, en ciblant sur les collègues. Parmi les répondants CPE, nous avons cinq femmes et un homme. Trois d'entre eux avaient une ancienneté inférieure à 2 ans, un CPE avait une ancienneté entre 6 et 10 ans et deux une ancienneté supérieure à 10 ans. Concernant leur nombre d'années dans l'établissement, il variait d'une période inférieure à 5 ans (4 CPE) à une période supérieure à 10 ans (2 CPE). Il s'agissait d'une part de comprendre quels sont les facteurs mis

en œuvre par ces derniers pour construire une vie scolaire dans laquelle l'élève en situation de handicap s'intègre avec les autres (*ex.* : restauration, permanence, interclasses, relations entre élèves en classe...) et d'autre part de repérer en quoi ils contribuaient à l'observation continue de l'élève dans le cadre de la vie scolaire (*ex.* : relations entre acteurs, collaboration et diffusion d'informations...).

### ***3. Le dispositif de remédiation et de tutorat***

Une étude plus récente (Barthélémy, 2015-2016) a comme point d'ancrage la mise en place de dispositifs spécifiques au sein de la vie scolaire, visant à prendre en charge les élèves en difficulté à risque de décrochage. Notre objectif est de décrire comment se construisent les relations entre CPE et professeurs, les apports des rencontres entre ces acteurs ainsi que les apports de cette expérience professionnelle et les effets des dispositifs sur la réussite des élèves.

Méthodologiquement, notre démarche s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons procédé à un travail de lecture du projet d'établissement. Ceci a permis de repérer que les élèves rencontraient des problèmes d'orientation entre la seconde et la première, entraînant des orientations scolaires par défaut ou des redoublements et des ruptures dans le parcours scolaire. De plus, nous avons pris connaissance de l'existence de différents dispositifs (dispositif de remédiation, tutorat, accompagnement, aide personnalisée, alliances éducatives, etc.), prenant appui sur des démarches pédagogiques innovantes (inversée, de projet). Ces dispositifs concernent

les acteurs de la communauté éducative et visent une meilleure qualité de vie et un climat favorable aux études.

Dans un second temps, nous avons réalisé un travail d'enquête auprès des acteurs concernés. Ainsi, nous avons procédé à la passation d'entretiens auprès de :

- Deux CPE, un homme (CPE 1) et une femme (CPE 2), ayant 12 ans ou 19 ans d'ancienneté dans la fonction. Ils sont âgés de 42 et 48 ans. La CPE 2 a indiqué avoir eu une formation concernant la prise en charge des élèves en difficulté ; mais cette « formation » relevait de l'autoformation. Elle a précisé en effet que « *ce sujet l'intéresse c'est pourquoi elle se forme* ».
- Six professeurs dont l'un d'entre eux est l'initiateur du dispositif d'aide aux élèves en difficulté. Deux d'entre eux sont professeurs des écoles, enseignant ainsi toutes les disciplines SEGPA et cette année en ULIS. Les autres professeurs sont issus des disciplines suivantes : mathématiques, histoire géographie et français. Concernant leur ancienneté, elle s'étale de 13 ans à 37 ans (13, 15, 21, 37ans). Nous avons trois hommes et trois femmes. Quatre d'entre eux ont indiqué avoir eu une formation relative à la prise en charge des élèves en difficulté « *il y a longtemps* ». Cette formation s'est faite dans le cadre de la formation initiale (2 réponses) ou en autoformation (2 réponses).

Le faible nombre d'acteurs interrogés s'explique par le fait que le dispositif d'aide aux élèves en difficultés ne concerne que très peu d'élèves d'une part et que les enseignants investis sont peu nombreux d'autre part.

Concernant les CPE, force est de constater que comme dans tout établissement, leur effectif est peu important.

Afin de repérer les raisons pour lesquelles les élèves étaient inscrits dans ce dispositif d'aide et de tutorat, nous avons opté pour la passation d'entretiens auprès des élèves. Ces entretiens de recherche comprennent les dimensions suivantes :

- Les raisons de leur inscription dans le dispositif,
- Le choix des acteurs tuteurs,
- Les modalités de travail au sein du dispositif,
- Les apports de ce dispositif.

Huit des quinze élèves (quatre garçons et quatre filles) du dispositif ont été interviewés. Au regard des réponses qu'ils ont apportées, nous avons pu relever qu'ils étaient inscrits pour les raisons suivantes (*cf.* : tableau 8 ci-dessous) :

Elève	Sexe	raisons explicatives de l'implication dans le dispositif
E1	Garçon	faibles notes problèmes méthodologiques entraînant des difficultés d'apprentissage et de mémorisation
E2	Garçon	problème pour choisir son orientation manque de motivation influençant son comportement en classe (manque de travail)
E3	Garçon	manque d'organisation (cahier, cartable) manque de concentration
E4	Garçon	problèmes de comportement (insolence) faibles notes liées à un manque de motivation
E5	Fille	problèmes scolaires problèmes comportementaux manque de motivation allant jusqu'au décrochage
E6	Fille	notes faibles manque d'organisation : « les cours étant inutiles »
E7	Fille	décrochage complet lié à une non compréhension du monde scolaire résultats faibles
E8	Fille	décrochage lié à la phobie scolaire notes très faibles manque de confiance en elle

*Tableau 4* : Les raisons données par les élèves expliquant leur implication dans le dispositif

Il est à noter des problèmes récurrents de motivation entraînant des résultats scolaires faibles ainsi que des problèmes liés au manque d'organisation méthodologique. Pour affiner toutefois ces réponses générales, nous avons croisé les réponses apportées par les élèves avec le sexe des élèves. Il a été constaté que :

- Les garçons étaient concernés par des problèmes méthodologiques, des résultats scolaires faibles et des comportements inadéquats,
- Les filles, en revanche, ont toutes évoqué un problème de décrochage, partiel ou complet, expliqué par l'inutilité des savoirs scolaires, une orientation pas adaptée et même, pour l'une d'entre elles, par la phobie scolaire.

#### **4. Le dispositif « Devoirs faits »**

La dernière étude à partir de laquelle nous apporterons des résultats sur les pratiques collaboratives des CPE avec les acteurs de l'établissement scolaire et la réussite des élèves a pour support le dispositif « Devoirs faits » (Barthélémy, 2019). Etant donné le caractère récent de ce dispositif, notre étude se veut être exploratoire. Elle a été menée dans deux collèges : un collège périurbain (secteur rural à proximité d'une métropole) et un collège urbain.

Méthodologiquement, nous avons procédé en deux temps. Dans le premier temps, nous avons souhaité connaître comment ce dispositif a été mis en place au préalable et les caractéristiques des élèves. Deux pratiques spécifiques aux collèges ont été mises en place. Dans le collège périurbain, la démarche s'est faite en trois temps : (1) un appel au volontariat des familles, (2) des échanges

par équipes qui permettent de cibler les élèves et familles à solliciter, (3) un bilan en conseil de classe pour provoquer d'autres sollicitations. Ceci a donné lieu à la réalisation de fiches navette, qui ont été analysées pour repérer les difficultés des élèves. Dans le second collège, nous avons rencontré le chef d'établissement ainsi que l'un des CPE. Ils ont évoqué les caractéristiques des élèves accueillis ainsi que la mise en œuvre du dispositif. A partir de leurs propos, nous avons recensé et classé les difficultés des élèves (*ie.* : relèvent-elles du registre méthodologique, du manque de travail, du manque de concentration et/ou du comportement ?) ainsi que les causes données par les chefs d'établissement et CPE (*ie.* : sont-elles liées aux contextes sociaux/familiaux complexes, au contexte scolaire ?). Il apparaît ainsi que les difficultés sont relatives à :

- Un manque de travail (ex. : pas de travail/travail personnel, investissement variables selon les disciplines),
- Des problèmes de compréhension (écrite ou orale) ou d'attention,
- Une distance face aux apprentissages attendus (ex. : perdu, trace écrite illisible, lacunes générales)
- Des problèmes méthodologiques (ex. : désorganisé dans le travail, fragile)
- Un manque de confiance (ex. : besoin d'être valorisé).

En référence à la typologie de Birbandt (2014), les difficultés sont de type culturel (*ie.* : un manque de connaissance des codes du système éducatif et de ses implicites, des attitudes et comportements attendus par les enseignant) et cognitif, avec quelques autres situations, à la marge, notamment linguistiques. Les causes évoquées sont « plutôt économiques » : l'élève appartenant à un

milieu pauvre, ne bénéficie pas des conditions économiques favorables aux apprentissages, en particulier pour le travail à la maison.

Dans un second temps, nous avons procédé à un travail d'enquête auprès des élèves inscrits dans les deux collèges. N'ayant pas de référence particulière sur ce thème, nous avons proposé des questionnaires à visée exploratoire portant sur :

- Les raisons pour lesquelles les élèves participent au dispositif (ex. : difficultés liées aux apprentissages, à la méthodologie, aux sens des études, à des problématiques familiales...),
- L'identification (ie. : classe, sexe, type d'établissement, nombre d'années dans le dispositif).
- Les apports de « Devoirs faits » (ex. : les progrès par rapport à leurs difficultés liées aux apprentissages, à la méthodologie...).

Concernant la passation des questionnaires, deux moyens ont été employés. Elle s'est faite, dans le collège périurbain, directement pendant les séances de Devoirs faits, encadrées par les intervenants. Dans l'autre collège, la passation a été faite via l'ENT ; ce qui n'a pas été sans présenter quelques limites, quant au taux de retours des questionnaires. Néanmoins, nous avons obtenu 75 réponses au total (54 des élèves du collège périurbain et 21 du collège urbain). Les filles sont 39 et les garçons 35. Les élèves ayant répondu à notre questionnaire sont inscrits dans toutes les classes de collèges (28 élèves en 6ième, 19 en 5ième, 15 en 4ième, et 13 en 3ième). Pour finir, il ressort que 53,33% des élèves participent aux Devoirs faits pour la première fois. Les 41,33% autres élèves ont une expérience plus ancienne.

Par ailleurs, nous avons questionné les encadrants et les parents. Pour les premiers, notre population est constituée de 7 personnes, dont 3 enseignants, 3 AED et 1 enseignant spécialisé. 4 sont des femmes et deux des hommes. 5 d'entre eux interviennent dans Devoirs faits depuis cette année ; les autres se sont investis l'année précédente. En termes d'ancienneté dans la fonction, la répartition est équilibrée entre ceux ayant moins de cinq ans d'expérience (2 réponses), de six à 10 ans (2 réponses), de onze à 15 ans (1 réponse) et plus de vingt ans (2 réponses). Quinze parents ont répondu au questionnaire. En règle générale, la mère a participé à l'enquête (11 réponses) ; 2 pères ont répondu et 2 répondants « autres ». Neuf parents ont inscrit leur enfant aux Devoirs faits cette année scolaire et 6 d'entre eux l'avaient inscrit l'année précédente.

Le questionnaire comprenait des questions relatives aux actions mises en œuvre au sein de « Devoirs faits » (*ie.* : travail de groupe, travail individuel...) et des questions en lien avec les échanges (*ex.* : type d'échanges et contenu) et les relations qu'ils entretenaient avec les membres de l'établissement (*ex.* : lieu, fréquence des rencontres, acteurs rencontrés).

## ***II- Des dispositifs en vue de développer la dimension éducative et pédagogique***

Comme évoqué plus haut, la vie scolaire peut être envisagée comme un lieu favorisant les apprentissages sociaux et scolaires des élèves. A ce titre, les dispositifs « tutorat » (Barthélémy, 2017 ; Barthélémy, 2019) et « Devoirs faits » (Barthélémy, 2019) inscrits au sein de la vie scolaire ont pour objectif commun le développement de connaissances et de compétences chez les élèves, en

lien notamment avec le domaine 2 (*ie.* : des méthodes et outils pour apprendre) et le domaine 3 (*ie.* : la formation de la personne et du citoyen) du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Autrement dit, au travers de ces dispositifs, les élèves sont censés intégrer des normes et des valeurs, construire leur parcours de formation et devenir acteurs.

Ci-dessous, nous décrivons si ces objectifs sont atteints, et ce du point de vue des élèves. Nous pourrions par ailleurs dégager le rôle des acteurs et notamment du CPE.

### ***1. Les apports du dispositif de remédiation et de « tutorat » pour lutter contre le décrochage scolaire***

#### ***1.1 En termes de résultats scolaires***

L'inscription des élèves dans le dispositif « tutorat » est liée à de faibles résultats scolaires. Cependant, ces faibles résultats pouvaient être expliqués par des causes différentes (*ex.* : manque de motivation, désintérêt pour une matière, incompréhension, décrochage...). Or, deux élèves (E2 et E6) sur les huit interrogés ont mis en avant, dans leur propos, les progrès scolaires qu'ils ont réalisés. L'un des deux élèves (E2) a expliqué que la progression des notes est liée au fait que « *l'aide apportée par le tuteur est ciblée* » ; en effet, les conseils donnés étaient en lien avec l'orientation de l'élève et son projet personnel. De ce fait, il semble que ce dernier, se sentant pris en considération par l'enseignant, s'engageait davantage dans le travail durant cette année de seconde et pouvait suivre

l'année suivante la filière souhaitée. La seconde élève (E6) a profité aussi des conseils donnés par le professeur tuteur, puisque « *ce dernier a lui proposé des pistes pour travailler* ». De plus, cet enseignant n'hésitait pas à l'encourager, « *à être fière d'elle* ». De ce fait, cette élève s'est sentie « *moins languée* » et s'est investie davantage dans les apprentissages. De plus, elle a affirmé « *faire évoluer positivement son projet personnel* ».

## 1.2 En termes de rapports à l'école

Les élèves présentant des signes de décrochage partiel ou complet ont trouvé dans ce dispositif un moyen « *de revenir en classe ou au sein de l'établissement scolaire* » (E5, E7, E8). Par exemple, l'une des élèves a indiqué qu'elle « *a changé de comportement et qu'elle retourne en classe petit à petit* » (E5). Elle l'a expliqué notamment par le fait « *qu'un travail en équipe, associant le tuteur, le CPE, la mère et la mission locale, a été réalisé* ». Dans ce cas particulier, sachant que l'élève ne trouvait aucun sens aux apprentissages, il lui a été proposé de travailler sur des supports plus spécifiques et individualisés.

Un second cas d'élève (E7), ayant elle aussi décrochée car « *ne se sentant pas respectée à l'école* », est revenue dans son établissement car suite aux discussions avec le tuteur, elle a su que « *de nouvelles solutions lui avaient été trouvées* ». De ce fait, elle a avoué « *prendre sur elle et venir en cours sachant que je vais faire autre chose* ». Elle a ajouté qu'elle « *supporte la situation même si elle connaît des échecs car elle a construit un nouveau projet professionnel* ». Son retour en classe s'est expliqué par ailleurs par le fait qu'elle n'est pas « *capable de rester seule chez elle ; elle a besoin de ses ami(e)s* ».

Le troisième cas (E8) est celui d'une élève ayant décroché pour phobie scolaire (datant du collège). Face à cette problématique, elle a connu différents dispositifs (ex. : suivi des cours à domicile, mise en internat dans un établissement spécialisé). Au moment de l'étude, elle est scolarisée comme interne dans la cité scolaire ; ce qui « l'oblige à aller en classe ». De part ces absences prolongées, elle avait des notes « lamentables » toutefois, elle reconnaissait « aimer apprendre » mais elle « n'apprécie pas les méthodes pédagogiques utilisées ». A la fin de l'année scolaire, cette élève a affirmé « aller mieux même si elle a toujours peur et stresse chaque jour en allant en classe ». Elle regrettait toutefois que ce dispositif ne soit qu'un « cache-misère », notamment lors des procédures d'orientation. Mais elle a accepté le choix proposé par l'établissement.

En bref, ce dispositif semble avoir permis un retour dans l'établissement et dans la classe, d'autant mieux quand les tuteurs ont su proposer aux élèves des pistes d'orientations ou un projet répondant plus spécifiquement à leurs attentes.

### 1.3 En termes d'apprentissages méthodologiques

Les élèves ayant participé à ce dispositif pour des problématiques méthodologiques (E1) (« ils ne savent pas apprendre » ou « mémoriser leur leçons » propos des enseignants) ou organisationnelles (E3, E6) (« ils ne savent pas ranger leur cartable » ou « tenir leur cahier » propos des enseignants), ont reconnu que grâce aux conseils et aux outils proposés par les tuteurs, ils ont progressé. Les enseignants leur ont par exemple indiqué « différentes méthodes pour apprendre leurs leçons, pour classer leurs documents ».

En revanche, un élève évoquant manquer de concentration (E1) n'a pas trouvé les aides attendues. Il est à supposer ici qu'il s'agit de « *problèmes allant au-delà des problèmes de concentration classique* » (propos du CPE) puisque le CPE a été amené à chercher des structures spécifiques pour l'aider.

#### *1.4 En termes de confiance en soi*

Un élément important ressortant suite à la mise en place de ce dispositif « tutorat » a été le gain de confiance gagné pour quatre des huit élèves. Cette confiance était basée sur les « *bons rapports avec les enseignants qui n'hésitent pas à les [élèves] encourager* ». Un des élèves a même indiqué « *prendre davantage la parole en classe s'il n'a pas compris une notion par exemple* ».

En revanche, l'élève souffrant de phobie scolaire (E8) n'est pas parvenue à « *avoir confiance en elle* » car elle « *n'y arrive pas* ».

## **2. Les apports du dispositif « Devoirs faits »**

### *2.1 Les raisons de la participation aux « Devoirs faits »*

Au regard des réponses à la question « pourquoi avez-vous choisi de participer ? », il ressort que 35 élèves participent principalement pour faire leurs devoirs à l'école plutôt qu'à la maison (46,67% des réponses) puis pour être aidés à faire leurs devoirs (34 réponses soit 45,33%). En revanche, ils ne mentionnent que très rarement le fait d'être aidés par un adulte (3 réponses soit 4%) et pas du tout reprendre des exercices faits en cours.

Suite à cette question, nous leur avons demandé s'ils rencontraient des difficultés ou non. A part égale, nous avons le même nombre d'élèves déclarant avoir des difficultés (36 réponses soit 48%) que d'élèves déclarant ne pas en avoir (38 réponses soit 48%). Quant à leur participation, elle provient de la volonté des parents pour 66,67% des élèves interrogés (50 réponses). En revanche, les enseignants et les copains/copines ne sont que très faiblement cités (réciproquement 3 réponses soit 4% et 10 réponses soit 13,33%).

## *2.2 Les « Devoirs faits » : un temps d'étude accompagnée pour réaliser leurs devoirs, en lien avec les connaissances et compétences travaillées en classe*

Partant du premier enjeu des « Devoirs faits », nous avons voulu connaître les difficultés rencontrées en classe par les élèves et si, grâce à ce dispositif, il avaient le sentiment d'avoir progressé. Nous avons, par ailleurs, choisi de décrire les différences existantes selon les variables sociologiques (*ie.* : sexe, ayant des difficultés ou non) et contextuelles (*ie.* : établissement ancienneté dans le dispositif).

Il ressort que les difficultés évoquées par les élèves relèvent du rapport à certaines disciplines ; cela se traduit par le manque de goût pour certaines matières (44%) ou par le sens attribué aux matières (25,33%) et plus précisément en mathématiques ou en français (32%). Elles relèvent par ailleurs de l'attitude des élèves face au travail ; si ces derniers se découragent vite (40%) et ne sont pas motivés (28%), d'autres font face à une incapacité à se mettre au travail (34,67%), à faire les exercices (18,67%) ou à comprendre les démarches pour les résoudre (22,67%).

En termes d'apports, 45 élèves (soit 60% des élèves) disent avoir progressé, notamment en termes de compréhension des consignes (46 réponses soit 61,33%), d'organisation (38 réponses soit 50,67%) et d'autonomie (37 réponses soit 49,33%). Par ailleurs, un nombre non négligeable (30 réponses soit 40%) indique avoir gagné en confiance.

Plus particulièrement, les garçons retirent plus d'intérêts que les filles à la participation aux Devoirs faits ; ils estiment davantage « comprendre ce qu'ils doivent faire après avoir lu la consigne », « pouvoir faire leurs devoirs seuls », « s'organiser » et « avoir confiance en eux ».

Pour leur part, les élèves scolarisés en collège urbain semblent tirer davantage profit de leur participation aux Devoirs faits pour les items « pouvoir faire leurs devoirs seuls » et « savoir mieux s'organiser ». Concernant le dernier item « comprendre ce qu'il doit faire après lecture de la consigne », les élèves issus du collège périurbain le citent plus souvent que ceux issus du collège urbain (même si les scores restent assez proches avec réciproquement 63,27% vs 61,9%). Ensuite, si nous pouvons constater que l'implication des élèves aux Devoirs faits est bénéfique aux élèves dans l'ensemble, quelques différences apparaissent selon les items. Ceux déclarant avoir des difficultés ont le sentiment d'avoir tiré profit de ce dispositif notamment car ils « peuvent faire leurs devoirs seuls » et « ont davantage confiance en eux ». Ceux déclarant ne pas avoir de difficulté, quant à eux, mettent en avant le fait « de comprendre ce qu'ils doivent faire suite à la passation d'une consigne » et de « savoir mieux s'organiser ». Pour finir, les élèves inscrits pour la première fois « comprennent mieux ce

qu'ils doivent faire après lecture de la consigne », « savent mieux s'organiser » et « ont davantage confiance en eux ». Les élèves inscrits depuis plusieurs années ont gagné en autonomie « puisqu'ils peuvent faire leurs devoirs seuls ».

### *2.3 Les « Devoirs faits » : une vocation à favoriser la continuité et la cohérence entre le temps scolaire et le temps familial et périscolaire*

Deuxièmement, ce dispositif a vocation à favoriser la continuité et la cohérence entre le temps scolaire et le temps familial et périscolaire. Comme évoqué plus haut, certains parents ne peuvent pas forcément apporter leur appui à leur enfant dans la réalisation des devoirs. Mais, est-ce plus facile de travailler à l'école qu'à la maison ? Si oui, pourquoi ?

A la question « *Vous participez aux "devoirs faits" car...* », nous pouvons noter, tout d'abord, que les raisons principales mentionnées sont le fait qu'il est plus facile de travailler à l'école avec ses copains/copines (27 réponses soit 36%) puis qu'ils reçoivent des aides utiles pour progresser (22 réponses soit 29,33%). Ensuite, du point de vue des élèves, les professeurs sauront les aider (23 réponses soit 30,67%) et de surcroît, ces élèves estiment que leurs parents pensent que ces enseignants sont à même de le faire (21 réponses soit 28%) ; parents qui, par ailleurs, ne pourront pas forcément avoir du temps pour les aider à faire leurs devoirs (14 réponses soit 18,67%). 15 élèves (soit 20%) des élèves apprécient, pour finir, le fait de pouvoir rentrer à la maison en sachant ce qui leur reste à faire. En revanche, cette participation n'est pas liée à une obligation de rester dans l'établissement (13 réponses soit

17,33%), à un manque de soutien familial (9,33%) ou à un contexte social difficile (1 réponse soit 1,33%).

Ainsi, nous pouvons observer pour nos publics, que le facteur « trouver des aides utiles pour progresser » est le plus important. Dans le cadre du dispositif « Devoirs faits », pour trouver « cette aide utile », deux manières de procéder ressortent : ils reçoivent de l'aide principalement suite à leur demande (96%) auprès des intervenants. En revanche, le taux est moindre lorsque l'intervenant demande à l'élève s'il a besoin d'aide (68%). De plus, cette aide est d'autant plus utile qu'elle provient principalement des enseignants (50 réponses soit 66,67%) puis des assistants d'éducation (13 réponses soit 17,33%) et des enseignants spécialisés (4 réponses soit 5,33%). Toujours d'après les élèves, ces derniers agissent pédagogiquement et didactiquement en les aidant à faire un devoir (58 réponses soit 77,33%), en leur réexpliquant les exercices (55 réponses soit 73,33%) ou en retravaillant les notions (36 réponses soit 48%). Un tiers des élèves (33,33%) mentionnent que ces acteurs leur redonnent confiance. En revanche, il est moins mentionné le lien entre les savoirs appris en cours et leur usage dans la vie (21,33% de réponses positives contre 52% négatives).

Par ailleurs, les élèves apprécient fortement les situations de travail proposées dans le cadre des « Devoirs faits ». Ils valorisent en effet le fait de pouvoir travailler en petit groupe (56 réponses soit 74,67%), de travailler à deux (45 réponses soit 60%) et de travailler sous forme de tutorat (42 réponses soit 56%). Seul 20 élèves (soit 26,67%) apprécient travailler seul.

## ***Conclusion***

Ces résultats sont particulièrement intéressants, tout d'abord, puisqu'ils montrent les effets positifs que peuvent avoir les dispositifs sur les élèves, en lien notamment avec l'apport de compétences, la construction du projet personnel ou l'attitude scolaire. Ils ont aussi favorisé la continuité entre temps scolaire et familial. Ces résultats se confirment lorsque nous interrogeons les professeurs ou les CPE (Barthélémy, 2019).

Ensuite, il est à noter que les élèves valorisent le travail d'accompagnement réalisé par les professeurs d'une part et les CPE d'autre part. Pour assurer ce soutien à l'élève ou son suivi, ces derniers ne vont pas hésiter à échanger avec les élèves, être force de proposition et à aménager les conditions de travail en vue de proposer un cadre sécurisant.

Pour finir, en prenant du recul quant à l'intérêt de penser l'organisation de la vie scolaire, nous pouvons émettre l'idée qu'il existe un lien entre cette organisation, la qualité des apprentissages et éventuellement la réussite scolaire. En d'autres termes, les dispositifs proposés permettraient de placer les adolescents dans des conditions favorables de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

### ***III- Des dispositifs en vue de développer la dimension relationnelle***

Comme évoqué plus haut, la vie scolaire peut être envisagée comme un lieu d'interactions favorisant la collaboration entre acteurs, A ce titre, les dispositifs « aménagement du temps scolaire » (Barthélémy &

Monin, 1998), « de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers » (Barthélémy & Perez, 2013 ; Barthélémy, Magnette, Perez, & Husson, 2013 ; Perez, Barthélémy, & Husson, 2014 ; Barthélémy, Husson & Perez, 2017), « tutorat » (Barthélémy, 2017 ; Barthélémy, 2019) et « Devoirs faits » (Barthélémy, 2019) inscrits au sein de la vie scolaire ont pour objectif commun de faciliter la concertation et d'avoir un sentiment de perception collective pour la réalisation de tâches.

Ci-dessous, nous décrirons si ces objectifs sont atteints, et ce du point de vue des professeurs, des CPE, des encadrants, des élèves et des parents, en fonction des dispositifs.

## ***1. Les apports du dispositif « Aménagement du temps scolaire »***

### *1.1 Relations CPE/élèves*

Dans les discours des CPE, la dimension affective semble importante particulièrement lors de la mise en place des activités dirigées jugées comme le moyen d'établir des relations entre les élèves. Interrogés sur *le type de relations avec les autres*, il ressort que ces contacts formels ou non ont permis « *d'instaurer un climat de confiance* ». Les CPE ont remarqué que lorsque les élèves étaient amenés à les rencontrer, ces derniers venaient plus détendus car « *ils [élèves] nous [CPE] connaissent, ils nous ont déjà vus* » ; ainsi, en cas de problèmes personnels, « *nous [les CPE] pouvons les [les élèves] envoyer vers des personnes compétentes* ». Ils ont joué un

rôle médiateur en adoptant une relation d'aide fondée sur leurs connaissances des élèves.

Mais ce constat plutôt positif des CPE est fortement remis en cause lors de l'analyse des réactions des élèves. Interrogés sur *leurs rapports avec les CPE* ces derniers affirment « *ne jamais les voir, ils sont dans leurs bureaux* ». Ce manque de contact se traduit par le faible nombre de réponses dans le questionnaire : en effet, parmi les 121 élèves, seul un élève mentionne les CPE.

## *1.2 Relations CPE/professeurs dans le cadre de l'aménagement du temps*

Au regard des CPE, tout ce qui concerne la mise en œuvre d'activités relevait de la responsabilité des professeurs. Apparaît ici la séparation des tâches, séparation qui fait dire aux CPE que « *ce n'est pas notre travail* » et « *eux [professeurs] ne veulent pas partager la pédagogie* ». De ce fait, les CPE, s'occupant de l'organisation des activités, ont très peu rencontré les élèves pour parler des contenus. Ils avaient peu d'impact sur la dimension cognitive puisqu'ils n'ont pas l'occasion d'agir sur des compétences transversales telles les méthodes de travail même si certains ont évoqué « *la possibilité d'aider les élèves, les conseiller ou coordonner leur travail* ».

A la lumière de nos premiers résultats (Barthélémy & Monin, 1998), il ressort que le CPE n'est que très peu reconnu, par les enseignants, comme un acteur impliqué dans la mise en place de dispositifs, d'actions et de projets ; ceci rendant difficile la construction d'un cadre bienveillant. Ainsi, le CPE semble avoir du mal à être

considéré comme un animateur de la politique éducative de l'établissement. De plus, si la dimension relationnelle est considérée, par le CPE, comme un aspect important dans sa pratique, elle n'est pas mise en valeur dans les discours des enseignants et des élèves. Ceci a ainsi des incidences sur la possibilité de catalyser des projets, d'envisager des temps de concertation et de réaliser collectivement des tâches. Le CPE ne peut, de ce fait, que très rarement jouer un rôle de conseiller et d'acteur de la communauté éducative.

## ***2. Les apports de la scolarisation des élèves en situation de handicap***

### ***2.1 Les pratiques des CPE***

Lorsqu'il est demandé aux CPE de décrire les étapes clés permettant l'organisation de l'accueil d'un élève handicapé, ils déclarent « *prendre un temps pour expliciter leur rôle et proposer une visite de l'établissement* » ainsi « *qu'organiser des réunions de concertation en amont pour identifier les propositions d'accueil* ». Pour assurer l'accueil des élèves, seule la moitié des CPE affirme participer aux ESS (équipes de suivi de scolarisation), parce « *qu'ils ont été invités* ».

En revanche, il est noté l'importance de la diffusion des informations puisque tous les CPE ont mentionné « *avoir eu des informations orales de la part de l'ensemble des acteurs de l'établissement ou intervenants extérieurs, et plus particulièrement du principal ou du principal adjoint, de l'enseignant référent ou de l'infirmière* ». Ils ont

recueilli des éléments sur la « *nature du trouble, les aménagements à mettre en place ou les prescriptions médicamenteuses* ». Les CPE ont aussi obtenu des informations écrites de la part du principal ou du principal-adjoint, de l'infirmière, des parents ou du médecin. Elles étaient relatives à la « *liste des élèves concernés, à la description de leur prise en charge et à la description des difficultés* ». Trois d'entre eux ont dit recevoir les « *rapports des ESS* » perçus comme une « *validation des pratiques ou comme une source d'information* ».

D'après les propos recueillis, il ressort que deux des six CPE ont mené la plupart du temps « *les mêmes actions envers les élèves handicapés qu'envers tout autre élève* ». En effet, concernant le suivi des élèves, ils ont géré « *de manière analogue les absences des ESH* ». Cependant, quatre des six CPE ont veillé à leur intégration dans les activités de la vie scolaire, « *en s'assurant des aménagements si nécessaires (ex. : récréation, demi-pension, transport scolaire)* ». Ils ont aussi « *développé tout un ensemble de relations avec les acteurs, ou apparaissent comme relais, en cas de difficulté* », comme ils peuvent le faire avec des élèves en général (« *ce sont des élèves comme avec les autres* » (propos des 6 CPE)).

## 2.2 Les relations entre les acteurs

Les CPE ont eu des contacts avec les différents acteurs de l'établissement, notamment « *le chef d'établissement, le professeur principal, l'enseignant* » (5 CPE) afin de « *préciser et présenter les situations des élèves, le parcours des élèves ou en cas de souci avec les autres élèves* ». Ils ont expliqué que « *ces contacts ne sont pas*

*officiels mais dépendent des situations, besoins, soucis. Il n'existe pas de temps spécifique ».*

En revanche, 3 CPE ont eu des contacts avec l'enseignant-référent. Ils ont eu lieu *« en début d'année lors des ESS puis deux fois supplémentaires, afin de connaître les parcours des élèves (historique, difficultés) ».*

Pour 3 CPE, les relations avec les parents s'organisaient *« occasionnellement », « en fonction des besoins ».* Il était question pour ces CPE *« d'assurer le suivi de l'absentéisme »* et de *« s'informer des rendez-vous médicaux des élèves ».* Il est à noter aussi que 5 CPE ont rencontré les AVS (auxiliaire de vie scolaire) *« de manière hebdomadaire mais informelle »* pour *« avoir des éléments sur le déroulement de la journée, l'évolution du parcours de l'élève ».*

### *2.3 Les facteurs d'inclusion*

À la question *« quels facteurs facilitent l'inclusion scolaire »*, il est apparu que *« l'existence d'une structure était une variable importante »* ainsi que *« le travail en équipe, l'acceptation des autres élèves et les actions de chacun ».* Ce travail est vécu par 4 des six CPE comme une expérience enrichissante car *« entraînant des adaptations professionnelles et la prise en compte de nouvelles responsabilités ».*

Parmi les difficultés rencontrées, ont été évoqués des obstacles tels que la *« planification des rencontres, la compréhension des rôles de chacun, l'investissement des enseignants quand il y a nécessité d'aménagement, le manque de contact et le rejet des élèves ».* Il a aussi été

évoqué le « *manque de formation des AVS et le retard dans leur nomination. Ceci entraîne souvent un temps de débrouillardise au premier trimestre* ».

En conclusion, selon Perez, Barthélémy, & Husson (2014), l'analyse écologique réalisée a permis de mettre au jour des difficultés quant à la transposition de la loi de 2005, dans les EPLE, à travers le rapport institutionnel et personnel du CPE. La première difficulté concerne sans doute l'ancienneté du cadre juridique de la mission du CPE. Elle témoignerait d'un rapport se construisant sous la forme d'un *hiatus* structurel et organisationnel plutôt que relevant d'un simple implicite des missions d'un acteur de cette institution. La deuxième difficulté liée au recueil d'informations sur les dispositifs mis en œuvre dans les établissements scolaires pourrait témoigner d'une complexité des rapports entre les Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLE) et l'organisation de la prise en charge collective des publics en situation de handicap. Enfin, l'absence de réponse de la part des CPE pourrait s'expliquer par le caractère implicite du problème de l'accueil des élèves en situation de handicap. Toutefois, la présence du CPE dans les équipes de suivi de scolarisation peut témoigner de la volonté de développer une dimension partenariale de l'action du CPE, même si elle reste à explorer de manière plus précise. Par ailleurs, les CPE parviennent à mettre en place des temps d'échanges avec les différents acteurs. Certes, le travail en commun effectué par les CPE et les professeurs ne relève pour l'instant que du *simple échange d'informations* (Lessard & al., 2009), de concertations informelles, volontaires et occasionnelles entre les CPE, les enseignants ou les AESH.

### 3. *Les apports du dispositif de remédiation et de tutorat*

#### 3.1 *La construction des relations*

Grâce aux réponses des CPE et des professeurs, nous avons observé qu'ils sont amenés à rencontrer différents membres de la communauté éducative tels que « *les enseignants, les enseignants spécialisés, l'équipe de direction, le COP, les CPE, l'assistante sociale, l'infirmière scolaire et les parents, voire des partenaires extérieurs qui suivent l'élève* ». Or, deux profils sont apparus quant à la fréquence des rencontres. En effet, si le CPE 1 a indiqué « *être en relation avec ces personnels une à deux fois par trimestre* », la CPE 2 a précisé les voir « *selon une fréquence adaptée selon le cas ou de manière régulière* ». Concernant les réponses des professeurs, la fréquence des rencontres varie de une fois par an (1 réponse) à une à deux fois par trimestre (2 réponses) à une fois par mois (1 réponse).

Hormis des questions sur la fréquence des rencontres, je les ai interrogés sur les manières de travailler avec ces partenaires (réunion, mail, rencontre informelle...). Il apparaît que ces formes de travail relevaient tout autant de temps informel (échanges dans la cour ou en salle des professeurs) que de temps formel (réunions). Aux dires des deux CPE, « *cela dépend des partenaires, des emplois du temps et des situations des élèves* ». Toutefois, le CPE 1 a indiqué qu'il essayait « *d'éviter les réunions informelles où tout se mélange pour agir dans un cadre défini, même si parfois certaines informations peuvent surgir de façon informelle* ».

Les professeurs, quant à eux, ont travaillé à partir des *« questionnaires des élèves, dans des temps de synthèse pour le suivi des élèves une fois par trimestre (en plus du conseil de classe) ou des temps de réunions avec les CPE, la direction, l'infirmière, le COP »*. Ils ont aussi organisé des entretiens avec les élèves, les professeurs principaux, les CPE, l'infirmière et éventuellement avec la famille. Ceci leur a permis de *« prendre des décisions d'actions pour certains élèves »*, de *« connaître les élèves et des orientations possibles »* (propos de 5 des 6 enseignants). Ils ont pu *« repérer et diagnostiquer des difficultés des élèves, évaluer les besoins des élèves, confronter mes compétences avec les besoins des élèves, les orienter vers le dispositif qui leur convient le mieux »*. Seul un des enseignants a indiqué *« ne pas faire d'orientation vers le dispositif. Je prends en charge les élèves sans aide du dispositif. Le dispositif n'est pour moi là que pour officialiser le paiement des heures que je fais »*.

En règle générale, les enseignants ont travaillé par mail régulièrement pour échanger sur les évolutions des élèves. Ils ont échangé lors de rencontres informelles *« devant la machine à café »* (*« c'est plus spontané et on ne parle pas que quand les choses vont mal. On peut aussi parler des progrès »*, propos d'un enseignant) ou lors de réunions de suivi. Ils ont aussi participé aux réunions avec l'équipe.

### *3.2 Les apports tirés des rencontres entre acteurs de l'établissement*

De ces rencontres, les deux CPE ont développé des échanges relatifs au suivi et à l'accompagnement du jeune. Ils ont pu faire un *« diagnostic comprenant les résultats scolaires, le comportement la situation familiale, la santé*

*ou l'aide à mettre en place* » (CPE 1) ou être à « *l'écoute* », proposer de la « *remédiation et avoir des éléments croisés* » (CPE 2). Au regard de ces derniers, ces regards croisés ont permis de « *cerner les difficultés* », « *parfois de les analyser et d'apporter une réponse adaptée et professionnalisée selon l'intervenant, et surtout éviter les doublons* ».

Ces éléments d'échanges ont été utiles pour aider l'élève en difficulté puisque ce dernier a été informé des échanges autour de lui. « *Il n'est pas seul et cela donne du sens à sa présence dans l'établissement* » (CPE 2). Selon les difficultés rencontrées, le CPE 1 a « *proposé des aides ou des actions plus spécifiques telles qu'un entretien de motivation, de travail d'orientation ou d'accompagnement plus efficace de l'élève et agir sur les difficultés pour tenter de les résoudre* ».

De plus, il ressort des entretiens que le fait de travailler avec ces partenaires a offert l'opportunité de croiser les regards et de trouver ainsi une solution plus adaptée ; « *c'est une richesse cette diversité dans les établissements* » (propos du CPE 2). En effet, à la question « *Que vous apporte le fait de travailler avec ses partenaires ?* », le CPE 1 a évoqué l'importance « *du croisement des regards de professionnels qui exercent sur d'autres champs de compétences que les miens. Cela entraîne une construction partagée de l'analyse et de la remédiation des difficultés* ». Par ailleurs, la CPE 2 a apporté à ces partenaires un « *regard, une organisation, grâce à des temps de réunion formalisée et à un suivi orchestré et au partage des informations* ».

De ces rencontres, les professeurs ont semblé transformer leur rapport envers les élèves. Ils se sont dit

davantage « *vigilants* » et ils « *tentent de les mettre en situation de réussite* ». Un professeur a précisé qu'il « *prend en compte les inquiétudes de l'élève et des parents pour proposer par exemple un changement de place* ». Un autre enseignant a décrit une situation selon laquelle « *[je] ramasse le cahier pour vérifier que le cours est pris (avec une évaluation positive à la fin, encouragements sous forme de notes ou d'appréciations)* ».

Par ailleurs, le fait de travailler avec ces différents partenaires a apporté « *un autre regard, une autre vision de l'élève ainsi que des informations plus précises* » (propos d'un enseignant). Selon les propos d'un professeur, ce dernier précise que « *je prends plus de recul par rapport aux élèves, aux situations parfois très délicates. J'ai moins peur de faire une bêtise, de dire ce qu'il valait mieux ne pas dire. Je sais qu'à plusieurs on peut mieux aider l'élève* ». Pour l'un des professeurs principaux, les échanges avec les partenaires ont permis de « *dresser des diagnostics des élèves, de repérer le comportement et le travail des élèves dans les différentes matières* » et de discuter « *des problèmes de santé et d'hygiène avec l'infirmière* ». Cela a conduit à davantage de « *compréhension pour aider les élèves dans leurs apprentissages et à mieux les guider dans leur orientation* » (propos d'un enseignant).

Pour leur part, trois des six professeurs ont apporté des « *éléments relatifs au comportement en classe d'un élève* » auprès des autres intervenants. Ils ont aussi pu leur « *signaler les attitudes variables des élèves selon les matières* » et les « *aides mises en place lors de situations parfois conflictuelles* ».

### 3.3 Les apports de cette expérience professionnelle

A la question « Que retirez-vous de cette expérience de travail avec les élèves en difficulté ? (En termes de changement professionnel, pratiques pédagogiques, pratiques relationnelles...) », il est ressorti, des propos des CPE, que ces derniers ont pu « *mieux définir la difficulté afin de mieux accompagner l'élève vers une réussite* ». En effet, cette expérience a été une « *source d'enrichissement professionnel au niveau du partage des compétences et des expériences* » (CPE 1). De plus, cela a permis d'avoir un nouveau regard sur l'élève (« *ouverture d'esprit face à certains cas d'élèves* », CPE 1) parce « *qu'en tant que CPE, on affine notre vision grâce à ce regard différent* » (CPE 1). Pour la CPE 2, « *ce travail donne sens à notre action collective et permet également d'instaurer un climat serein, bienveillant, développe une culture au profit de ces élèves pour éviter, prévenir le décrochage* ».

D'après les propos de l'un des professeurs, il a retiré de la satisfaction quand « *il raccroche un élève, il le sort d'une situation difficile ou quand il aide des professeurs* ». Par ailleurs, un second enseignant a évoqué « *la mise en place de nouvelles démarches et formes de travail, et notamment le travail par projets* ». Un troisième enseignant a apprécié de « *pouvoir dialoguer avec les collègues et l'ensemble des personnels de l'établissement* » car « *tout le monde peut repérer un élève qui va mal* ».

En bref, cette expérience peut apparaître comme bénéfique car :

- L'action de chaque acteur investi dans le dispositif a son importance.

- La communication est un facteur primordial car elle permet d'évoquer ce qui a été fait (rencontre avec l'élève, décisions) et de montrer à l'élève qu'il est entouré et écouté.
- Les acteurs forment une équipe dans laquelle chacun peut proposer des solutions grâce à sa perception de la situation, à ses valeurs et à sa formation.

Par ailleurs, ce travail donne sens à leur action collective et permet également d'instaurer un climat serein, bienveillant. Ce travail collectif développe une culture au profit de ces élèves pour éviter ou prévenir le décrochage. Pour finir, il ressort de cette étude que le CPE peut développer des pratiques dans les différentes dimensions (administrative, relationnelle, éducative/pédagogique) de ce métier lorsqu'il est impliqué dans un dispositif particulier. En effet, si le CPE consacre ici son action aux élèves difficiles pour les recadrer, il les aide tout autant à retrouver leur place dans l'établissement, en étant à leur écoute. Cet accompagnement permet de dépasser le stade du rappel des règles et de construire une relation de confiance entre CPE et élèves. La CPE 2 a indiqué que *« je peux voir les élèves évoluer sensiblement même si des difficultés persistent et que les changements se font sur plusieurs années parfois »*.

#### **4. Les apports des « Devoirs faits »**

##### *4.1 Du point de vue des encadrants*

Nous avons demandé aux encadrants s'ils disposaient d'informations sur les élèves qu'ils accompagnaient. 6

d'entre eux en obtiennent parfois. Elles proviennent d'un professeur (3 réponses), du CPE (2 réponses), du chef d'établissement ou de l'élève lui-même (1 réponse). Ces informations portent principalement sur le type de difficultés (6 réponses). En revanche, rien n'est mentionné sur son attitude ou son comportement.

Puis, nous les avons interrogés sur la fréquence des échanges avec d'autres partenaires et sur les sujets abordés. Il ressort qu'ils rencontrent parfois d'autres intervenants (4 réponses) ou toujours (2 réponses). 3 d'entre eux abordent ainsi la situation d'un ou de plusieurs élèves, 2 d'entre eux l'organisation des séances et 1 le type d'aide apportées. Ils ont par ailleurs des échanges avec les professionnels de l'établissement (4 réponses) et notamment avec les CPE (5 réponses), les professeurs (4 réponses), le chef d'établissement ou les AED (2 réponses). Les sujets portent le type de difficultés des élèves (3 réponses), l'attitude face aux travail (1 réponse) ou le comportement (1 réponse). Pour finir, les encadrants nous disent rencontrer les parents toujours (1 réponse), parfois (3 réponses) ou jamais (3 réponses). Avec ces derniers, ils évoquent l'attitude l'élève (3 réponses) et les difficultés de ce dernier (1 réponse).

#### *4.2 Du point de vue des parents*

Les parents, pour leur part, rencontrent toujours (3 réponses) ou parfois (7 réponses) les encadrants pour obtenir des informations sur les difficultés de leur enfant. 3 d'entre eux ne les voient jamais. Ces encadrants sont ainsi les professeurs (3 réponses) ou le CPE (1 réponse). Sinon, les parents ont des informations grâce à leur enfant (6 réponses). Les informations portent sur le type de

difficultés (5 réponses), sur les résultats scolaires (4 réponses) ou sur l'attitude face au travail (2 réponses).

Toutefois, à la question « Echangez-vous avec les acteurs de l'établissement à propos de votre enfant concernant "Devoirs faits" ? », il ressort que les échanges ne se font jamais (11 réponses). C'est pourquoi ils souhaiteraient avoir des informations supplémentaires sur leur enfant (7 réponses) ou rencontrer le professeur principal (5 réponses) ou les enseignants (9 réponses).

### ***Conclusion***

L'ensemble de ces résultats, présentés de manière chronologique, nous amènent à deux constats et entraînent les réflexions suivantes. Premièrement, ces résultats ont tendance à aller dans le sens d'une reconnaissance des rôles des acteurs et de la complémentarité des actions de chacun, même si quelques nuances sont à apporter, notamment concernant les relations entre l'école et les parents. Autrement dit, la collaboration entre personnels du collège, malgré les faibles retours de la part des encadrants, est évoquée. Elle se pratique davantage de « manière informelle (rencontres furtives, échanges d'idées, projets) et que de manière formelle (participation à des réunions, activités de formation) » (Beaumont et al., p. 6). Néanmoins, ils travaillent et interagissent dans un but commun (Gather-Thurler, 1994), malgré les contraintes du dispositif. Cela supposerait-il qu'ils s'engagent au-delà de simples relations professionnelles et développent une solidarité pour faire face à la complexité des situations ?

Deuxièmement, ces études centrées sur les dispositifs de la vie scolaire mettent, non seulement en perspective

l'importance à accorder à son cadre organisationnel ou à la dimension organisationnelle de la vie scolaire (Robin & al., 2013), mais aussi à la relation de causalité entre la construction d'un cadre structuré (*i.e.* : structure permettant des temps de rencontres, constitution d'un dossier pour le suivi des élèves, existence de temps de rencontre) et le développement de relations.

#### ***IV- La collaboration dans un « établissement mobilisé »***

A partir de nos résultats, nous proposons une mise en perspective de trois interprétations pour analyser la collaboration entre les CPE et les professeurs. La première est faite en référence aux approches proposées par Lessard & al. (2009), approche descriptive, analytique et prescriptive. Nous signifions que la collaboration est liée aux concertations informelles et occasionnelles, à la construction d'un rapport social et à la responsabilisation des acteurs. La seconde prend appui sur les travaux de Thomazet (2014) et permet de décrire les niveaux de travail collectif entre CPE et professeurs. La troisième analyse les résultats en fonction des niveaux d'interdépendance (Beaumont & al., 2010). Nous terminerons en évoquant les limites et les conditions à la collaboration.

# *1. L'évolution des collaborations repérées entre CPE et professeurs au sein de la vie scolaire*

## *1.1 Une collaboration liée à des concertations informelles et occasionnelles*

A nos débuts dans la recherche (Barthélémy, 1999), nous avons mis à jour, de manière descriptive, les relations existant entre les CPE, les professeurs, les chefs d'établissement et les élèves. Cela s'était traduit par l'apport de résultats relatifs aux niveaux d'implication des acteurs d'une part et aux domaines d'implication des auteurs d'autre part. De plus, les conclusions ont mis en avant l'existence d'une construction éclatée de la vie scolaire, marquée par un manque de structuration, provenant du manque de collaboration des acteurs lors de la mise en place d'activités.

En conséquence, au sein de la vie scolaire, le travail en commun effectué par les CPE et les professeurs relevait du *simple échange d'information* (Lessard & al., 2009) ; la collaboration n'est alors étudiée que d'un point de vue descriptif, se distinguant par des concertations informelles, volontaires et occasionnelles entre CPE et enseignants. Elle se produit notamment par exemple lorsque les élèves ne respectent pas le règlement, lorsque des conflits surgissent ou lorsque des élèves sont absentéistes. Cette collaboration pouvait aussi se mettre en place de manière ponctuelle lors de la mise en œuvre d'activités spécifiques inscrites dans un projet collectif pour faire face à des situations problématiques au sein de l'établissement.

## *1.2 La collaboration comme construction d'un rapport social*

Dans la suite de nos recherches (Barthélémy, 2005, 2016), et notamment dans le cadre de la mise en place de dispositifs spécifiques au sein de la vie scolaire, nous avons pu amorcer, grâce à une approche analytique (Lessard & al., 2009), de nouvelles réflexions nous amenant à considérer la collaboration comme *construction d'un type de rapport social* entre les enseignants et les CPE. Cette expérience montre comment, de par la mise en place d'un dispositif spécifique au sein de la vie scolaire, il se crée une forme de travail en collaboration puisque les CPE et les professeurs travaillent les uns avec les autres à une œuvre commune, celle d'aider les élèves en difficultés avec risque de décrochage. De plus, cette collaboration permet de développer la communication entre les acteurs concernés ; ils élaborent par exemple des objectifs et des projets.

## *1.3 La collaboration comme responsabilisation des acteurs*

Les acteurs ont certes construit des rapports sociaux, mais ils ont aussi, lors de la mise en place de dispositifs spécifiques au sein de la vie scolaire (Barthélémy, 2015-2016), fait preuve d'un sentiment de satisfaction et de compétences puisque le dispositif repose sur des préoccupations pédagogiques et éducatives. Sans reprendre les résultats décrits ci-dessus, il est à noter que cette expérience est source d'enrichissement professionnel au niveau du partage des compétences et des expériences. En conséquence, en assurant ces tâches éducatives et pédagogiques, le CPE participe au fonctionnement

collectif de l'établissement scolaire et « *met en œuvre des compétences de leadership* ». Pour reprendre les propos de Reverdy & al. (2015), « *la fonction de CPE peut être considérée comme une position formelle de leadership des enseignants* » (p. 10). Dans un tel contexte, le CPE n'assume plus uniquement un rôle disciplinaire mais devient médiateur des relations entre élèves et adultes de l'établissement ; il devient manager de la vie scolaire (Barthélémy, 2014). « *Il est sous la responsabilité du chef d'établissement mais il est responsable de la gestion de la vie scolaire, ce qui renforce son rôle managérial* » (Reverdy & al., 2015, p. 11).

Ainsi, les résultats de nos travaux illustrent pourquoi la collaboration peut être perçue comme un outil d'amélioration du service vie scolaire. La volonté des acteurs est la première étape mais par la suite, il s'avère nécessaire de penser les actions selon :

- Le registre instrumental (les objectifs de l'action, la répartition des tâches [...] sont réfléchis par les CPE et les enseignants dans des temps formels),
- Le registre affectif de la convivialité (cette dimension a permis aux CPE et enseignants investis de travailler ensemble, de réguler les conflits éventuels),
- Le registre référentiel (bien que chaque professionnel possède ses propres références théoriques, une fois engagés dans l'action, le CPE et le professeur ont, en partie, pris le temps d'explicitier les références qui sont les leurs).

Nous pouvons, par ailleurs, relever que l'intensification de la collaboration est envisageable même si à ce jour, il

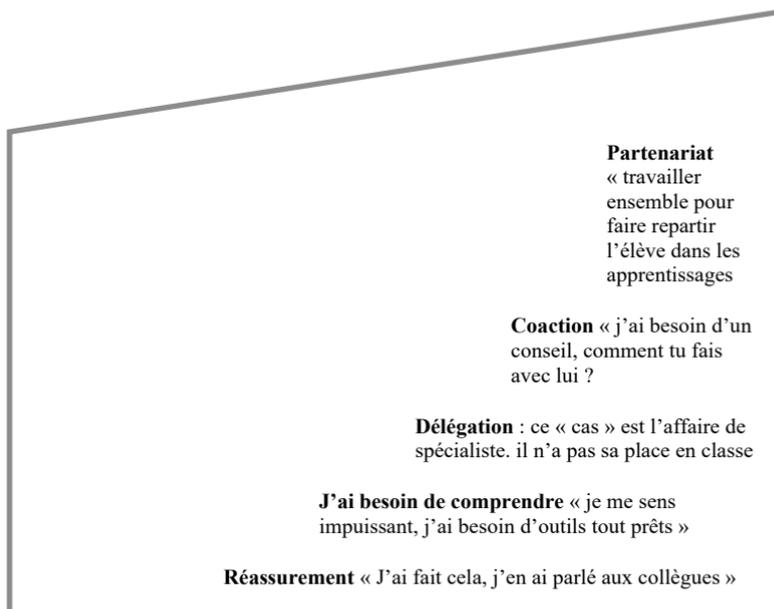
semble que cette collaboration ne se fonde que sur les deux premiers des trois arguments, définis par Lessard & al. (2009) dans leurs recherches :

- Elle est un instrument de résolution de problèmes pédagogiques,
- Elle est un instrument de cogestion,
- Elle est un instrument d'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires d'apprentissage organisationnel et de professionnalisation.

## ***2. Les niveaux de collaboration entre CPE et professeurs***

Prenant appui sur les travaux de Thomazet (2014) dans lesquels il propose une catégorisation des niveaux de travail collaboratif à partir des propos d'enseignants novices, nous pouvons aujourd'hui interpréter nos résultats selon les niveaux de travail collaboratif entre les CPE et les professeurs.

Pour rappel, les niveaux de travail collaboratif proposés par Thomazet sont au nombre de six et sont définis comme suit : la non collaboration, le réassurance, le besoin de comprendre, la délégation, la coaction et le partenariat (très rarement repéré) (*cf.* : schéma ci-dessous). Pour chacun de ces niveaux, il propose quelques exemples tirés des entretiens des enseignants.



*Schéma 13* : les différents niveaux de travail collectif (Thomazet, 2014, p. 73)

A titre d'exemple, les enseignants peuvent estimer qu'il n'existe pas de collaboration au sein d'un établissement scolaire ; ils l'expliquent par le fait qu'ils « *ont assez à faire dans leur classe* ».

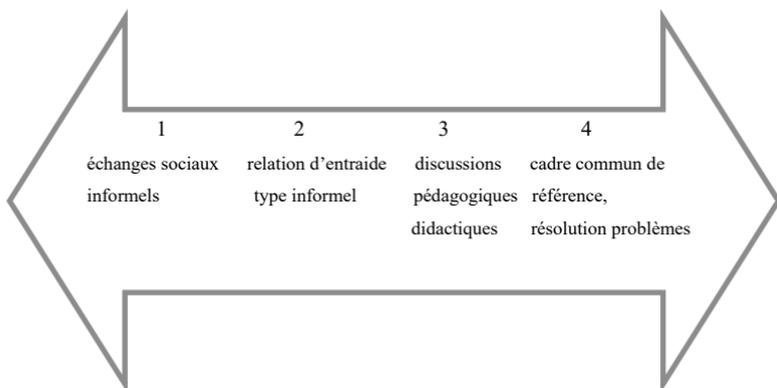
Dans le cadre des pratiques collaboratives des CPE au sein de la vie scolaire, nous pouvons, au regard de nos travaux (Barthélémy, 2015), proposer une classification des niveaux de collaboration comme suit :

- Le niveau « pas de collaboration » se rencontre notamment lorsque les enseignants estiment que l'éducation et la discipline sont l'affaire des CPE alors que l'instruction est leur affaire.

- Le niveau « réassurance » existe quand les enseignants et les CPE prennent le temps de discuter et d'échanger sur les parcours des élèves en difficulté notamment.
- Le niveau « coaction » est observable lorsque les CPE déclarent demander de l'aide ou des informations auprès de collègues enseignants ou enseignants référents, par exemple.
- Le niveau « partenariat » se retrouve dans les situations où certains CPE ont su travailler conjointement avec les professeurs pour aider les élèves à réintégrer le monde scolaire.

### ***3. Les niveaux d'interdépendance***

La troisième analyse que nous pouvons mettre en avant à ce jour (Barthélémy & al., 2013 ; Perez & al., 2014 ; Barthélémy, 2017) et qui permet d'aller au-delà de la description des caractéristiques du travail de collaboration, concerne le repérage des relations entre CPE et professeurs selon les quatre niveaux d'interdépendance décrits par Little (1990) et repris par Beaumont & al. (2010). Le schéma ci-dessous décrit ces niveaux d'interdépendance ainsi que les caractéristiques.



*Schéma 14* : Niveaux d'interdépendance décrits par Little (1990) et repris par Beaumont et al. (2010)

Ainsi, selon ces auteurs, il ressort que :

- A un niveau moindre d'interdépendance, niveau 1, les relations sont de nature sociale entre les collègues, plutôt informelles et superficielles.
- Au deuxième niveau, se retrouvent des relations d'entraide. Il renvoie à des offres et des demandes d'aide entre collègues, dans un contexte plutôt informel, souvent à sens unique.
- Au troisième niveau d'un continuum, les discussions sont d'ordres pédagogiques et didactiques.
- Le quatrième niveau se caractérise par le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités.

Selon cette conceptualisation, nous pouvons envisager une typologie des relations entre le CPE et les enseignants, comme suit :

- Selon le niveau 1, les CPE et professeurs se croisent sur des temps informels, comme par exemple dans la salle des professeurs ou la récréation. Les relations sont plutôt de type amical.
- Selon le niveau 2, les enseignants envoient les élèves chez les CPE lors de problèmes d'indiscipline en classe. Ils peuvent aussi s'échanger des informations sur un élève en difficulté. Par exemple, dans le cadre du dispositif d'aide envers les élèves présentant un risque de décrochage, enseignants et CPE discutent de l'élève dans des temps informels (récréations, entre deux heures d'enseignement...).
- Selon le niveau 3, dans les dispositifs spécifiques, les enseignants et les CPE peuvent discuter du suivi des élèves et de leur accompagnement. Dans cette visée, les discussions ont pour objet l'éducation des élèves ; elle vise à conduire, mener et élever l'adolescent. Ce niveau est toutefois mis en place plus particulièrement avec les élèves en difficulté. Ces échanges ont lieu dans des lieux formels. Par exemple, un des deux CPE indique *« rencontrer les collègues enseignants ; ceci est rendu plus facile dans la mesure où les professeurs viennent à la vie scolaire et ce dans le cadre de la mise en œuvre du groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS) »*. Parmi les autres actions qu'ils peuvent proposer aux élèves en difficulté, le CPE indique des aides méthodologiques et ce grâce à des outils (avec une fiche ou accompagnement par l'Assistant

en Education (AED) selon les cas), des aides disciplinaires selon les ressources de la vie scolaire, des aides aux devoirs (ex. : Etude Obligatoire, tutorat « élève-élève » ou rencontre AED-élève).

#### ***4. Limites et conditions pour une collaboration entre CPE et professeurs***

##### ***4.1 Le manque de soutien et de reconnaissance des professeurs envers les missions du CPE expliqué par les attentes des chefs d'établissement***

Malgré la réorganisation des objectifs pédagogiques et éducatifs (circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 du Ministère de l'éducation nationale, Robin & al, 2013, le référentiel de compétences des personnels d'enseignement et d'éducation, 2014), les CPE et les professeurs semblent travailler de manière individualiste. D'ailleurs, comme le suggéraient Delaire (1997) ou Barthélémy (1999, 2005), les professeurs, à qui sont confiées des tâches éducatives et pédagogiques, pour lesquelles ils n'ont pas été formés, réfutaient ce rôle. A ces propos, Mourey (2002) ajoutait que les CPE sont perçus par les enseignants comme « *une roue de secours* », « *la personne devant faire respecter le règlement* » et « *devant faire des rondes dans l'établissement* ». Ainsi, lorsque les enseignants rédigent des mots dans le carnet de correspondance, ils « *attendent volontiers des CPE qu'ils repèrent et sanctionnent les élèves* » (Grimault-Leprince, 2014, p. 61). Plus récemment, pour Reverdy & al. (2015), le CPE s'occupe « *de ce qui relève de l'éducatif, tandis que les professeurs*

*prennent en charge ce qui relève du pédagogique. C'est ainsi que s'établit un cloisonnement entre ces deux domaines »* (p. 10). Que les études soient quantitatives ou qualitatives, le « bon CPE » apparaissait comme celui qui fait respecter l'ordre et la discipline selon les professeurs. Or, le CPE peut se retrouver, dans une situation paradoxale, comme « *pris dans des conflits de valeurs et de loyauté* » (Grimault-Leprince, 2014, p. 62), s'il soutient l'enseignant, en vue de préserver une apparente cohérence entre adultes ou s'il préfère rappeler le droit de l'élève, trahissant ainsi l'enseignant.

Ce manque de reconnaissance envers le CPE peut être expliqué par les attentes exprimées par les chefs d'établissement. En effet, selon Caré (1992) ou Saux (1997), les CPE et les personnels de direction occupant le même terrain en matière d'éducation, les chefs d'établissement leur délèguent des fonctions administratives et leur font jouer un rôle d'adjoint, même s'il est difficile de généraliser une situation dans la mesure où la politique éducative se construit selon le public accueilli, l'environnement et la posture des acteurs (Caré, 1992). Ceci est conforté dans nos recherches (Barthélémy, 1999, 2005, 2014), puisqu'à la question « *à quels moments les CPE assurent-ils le fonctionnement de la vie scolaire ?* » les chefs d'établissement ont associé les CPE à la réalisation de tâches administratives telles que l'absentéisme. Ce choix est expliqué, par les chefs d'établissement, par le fait qu'un « *élève absent ne peut pas suivre une scolarité normale, il ne peut pas suivre les cours* ». De plus, les chefs d'établissements mentionnaient « *le respect du règlement intérieur et la nécessité d'assurer une présence physique* ». En revanche, l'animation socioculturelle et la fonction pédagogique étaient moins mises en avant par les chefs d'établissement.

## 4.2 Les collaborations limitées liées à un individualisme professionnel

Comme autre facteur pouvant expliquer la collaboration basée sur de simples échanges d'informations, nous pouvons mentionner l'existence d'un individualisme professionnel, individualisme où chacun cherche à conserver son territoire. A titre d'exemple, le CEREQ (2007) indique dans son rapport que « les CPE cherchent à protéger leur espace de travail, notamment en faisant comprendre aux autres qu'il est un lieu d'écoute des jeunes, parfois de leur souffrance et en excluant donc toute forme d'intrusion ».

Robin & al. (2013), mettent en exergue cette vision de territoire spécifique à chaque acteur en mettant en évidence, dans leurs travaux menés dans des écoles privées, les éléments d'une « *vie scolaire au quotidien* ». Ainsi, cherchant à identifier en école primaire, dans quelle mesure le personnel d'éducation permettrait ou non aux professeurs des écoles de mettre en œuvre des projets, ces auteurs montrent que les acteurs œuvrent dans une « *organisation taylorienne basée sur des missions hiérarchisées* » (Robin & al. 2013, p. 33) ; ceci signifiant que, non seulement le personnel de la vie scolaire n'a pas été en mesure de promouvoir un réseau relationnel associant les différents membres de la communauté éducative, mais aussi que ce personnel en est réduit à investir d'autres tâches bien précises qui les éloignent de leur mission éducative.

### *4.3 Le faible degré de mobilisation dans les projets liés à la vie scolaire*

Le dernier élément que nous évoquerons ici, pouvant expliquer une collaboration limitée à un simple échange d'informations, est le faible degré de mobilisation des enseignants dans des projets liés à la vie scolaire. En effet, d'après le Ministère de l'Éducation Nationale (1982), la vie scolaire apparaissant comme un cadre difficilement identifiable ou comme une « nébuleuse » (Robin et al., 2013), les acteurs de la communauté scolaire jouent sur le flou de l'organisation pour s'impliquer au minimum dans ces espaces/temps hors enseignement. D'ailleurs, dans ses travaux, Bayart (1991) affirmait dès les années 90, que les professeurs disposent d'une forte autonomie et ne sont pas faits pour travailler ensemble, et ce par peur de perdre leur liberté, en passant de la classe à l'établissement. Ainsi, bien que le développement professionnel semble devoir passer par un travail en collaboration, ceci ne constitue pas une base historique du travail des enseignants (Marcel & al., 2007).

### *4.4 Les conditions ayant facilité la collaboration CPE et professeurs*

Dans le cadre de dispositifs spécifiques, les CPE et professeurs semblent former une équipe dans laquelle chacun peut proposer des solutions grâce à leur perception de la situation et de sa formation. Ils ont pu travailler les uns avec les autres à une œuvre commune (Toullenc & al., 2012) et communiquer en fonction des acteurs concernés (Marcel & al., 2009).

Par ailleurs, le travail, réalisé dans le cadre de dispositifs spécifiques, donne sens à leur action collective et permet d'instaurer un climat serein, bienveillant ; il se développe une culture au profit des élèves, par exemple, pour prévenir le décrochage.

Ces pratiques laissent à penser que les CPE et professeurs engagés dans le dispositif ont su établir une « collaboration interprofessionnelle », selon laquelle les deux groupes professionnels interagissent autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages. Cette action collaborative est rendue possible car elle implique le respect et l'égalité entre les collaborateurs, les notions de partage, d'interdépendance, d'engagement et d'interaction.

Ensuite, le rôle du chef d'établissement est important puisque, au-delà de l'injonction de mettre en place un dispositif, il est capable :

- De mobiliser les CPE et les enseignants volontaires, de négocier l'adhésion des enseignants (Lessard & al., (2009),
- De proposer un espace réservé aux CPE et aux enseignants ainsi que permettre des rencontres informelles (Dupuy, 2016),
- De mettre en œuvre une culture de collaboration porteuse d'une modification de l'exercice du pouvoir dans l'établissement (Lessard & al., (2009).

Pour finir, la collaboration au travail collectif s'est mise en place car elle présente les quatre caractéristiques décrites par Lessard & al., (2009) :

- Elle porte sur le travail en classe et hors classe.

- La demande de travail collectif apparaît comme une nouvelle exigence de transparence pédagogique et de réflexivité.
- La norme de travail collectif est perçue comme partie intégrante d'une stratégie de changement du travail des acteurs à l'école.
- Le travail collectif est une forme de responsabilisation des acteurs par rapport à leur travail et par conséquent un outil de gestion pour les directions des établissements scolaires.

## ***Conclusion***

Les premières conclusions de nos recherches, complétées par les résultats de nos derniers travaux (Barthélémy, 2017) présentent l'intérêt de montrer les différentes facettes du métier de CPE, du point de vue des professeurs mais aussi de celui des CPE, des chefs d'établissement et des élèves d'une part et de présenter les attitudes et les positionnements du CPE qui donnent sens et cohérence à leur métier d'autre part. Il déploie, par exemple, la dimension relationnelle de son activité en allant au-devant des élèves pour être à leur écoute et cerner au mieux leurs difficultés éventuelles ou en travaillant en complémentarité avec les autres membres de la communauté éducative.

De plus, de ces regards croisés, nous pouvons apporter des éléments d'interprétation sur l'existence ou non de pratiques collaboratives, notamment lors de la mise en place de dispositifs. Ainsi, il ressort :

- L'existence d'une construction implicite des objectifs éducatifs communs et d'une vision partagée des enjeux des activités. En effet,

même si les CPE et les professeurs n'ont que très rarement travaillé ensemble le contenu des activités dirigées, il n'en reste pas moins qu'ils travaillent dans un même but, remotiver les élèves et les responsabiliser.

- Une organisation partagée mais implicite du cursus. Dans le cadre de la mise en œuvre des activités, les professeurs et les CPE s'investissent dans des champs de compétences particuliers (compétences organisationnelles et logistiques pour le CPE et compétences pédagogiques pour les professeurs). Le travail spécifique de chacun reste toutefois implicite.
- Le développement de compétences. De par cette mise en place des activités, les enseignants ont cherché à travailler différemment avec les élèves (ex. : travail en petit groupe, travail sous formes d'exposé...), ce qui a permis à ces derniers de prendre des responsabilités et des initiatives, de s'ouvrir au monde culturel et socioéconomique.
- Les relations entre acteurs. Ce dispositif a permis aux élèves de « *s'ouvrir aux autres* » et d'établir des relations avec d'autres élèves mais aussi avec les professeurs. En revanche, les rapports entre CPE et professeurs restent cloisonnés puisque ce travail logistique n'est pas mis en perspective dans les propos des enseignants ; ils préfèrent garder ce qui relève de leurs compétences et mettre l'accent sur les contenus.



## CONCLUSION

### **Penser la collaboration des acteurs dans une école inclusive : Quelques perspectives en termes de formation**

L'inclusion vise à ouvrir la société à la différence et à éviter l'exclusion scolaire des enfants et des adolescents confrontés à l'échec scolaire ou à la marginalité scolaire. Ainsi, pour reprendre les propos d'Ebersold (2009, 2012), « *l'inclusion ne concerne pas seulement les réformes de l'éducation spécialisée, mais la réforme à la fois du système d'éducation ordinaire et spécifique. C'est un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (...) L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels* ».

Dans un tel contexte, l'Ecole joue un rôle déterminant au niveau des changements institutionnels d'une part et au niveau des attentes et missions des acteurs d'autre part. Ces nouvelles conceptions et pratiques des acteurs visent à assurer une scolarisation de qualité des élèves à besoins éducatifs particuliers, tout autant au niveau du pilotage de l'établissement scolaire, qu'à celui de la vie scolaire et de la classe. Autrement dit, pour Brossais & al. (2019, p. 82),

« l'école inclusive a pour ambition l'accueil de tous les élèves dans leur diversité [...]. L'école est la première institution d'accueil de l'altérité [...]. Cependant, la mise en œuvre du paradigme inclusif engage une importante transformation du système éducatif et partant, est porteuse d'enjeux de professionnalisation des différents personnels de l'école ». Ainsi, comment les acteurs se saisissent-ils de l'arrivée de ce public ? Face aux nouvelles questions survenant au sein de la vie scolaire, pourquoi et comment le CPE se comporte-t-il ? En quoi la collaboration peut-elle être une pratique favorisant la professionnalisation des acteurs ? Comment l'établissement scolaire peut-il devenir une organisation apprenante dans lequel les acteurs apprendront de leur expérience ?

Placer la collaboration au centre des préoccupations peut devenir une priorité, et ce pour trois raisons. Tout d'abord, elle entraîne la responsabilisation des acteurs. Sur un plan prescriptif, la collaboration, placée au cœur des politiques et des réformes éducatives, est perçue comme partie intégrante d'une stratégie de changement du travail des acteurs à l'école (Gather Thurler, 2000, Lessard & al., 2009). Pour ce faire, Gather Thurler rappelle, dans ses recherches, la nécessité d'accorder davantage d'autonomie et de responsabilité aux enseignants dans le contexte de leur établissement. Ces derniers peuvent ainsi développer des attitudes particulières et faire preuve de compétences telles que savoir quand coopérer efficacement, savoir discerner les problèmes qui amènent à une coopération pertinente et savoir analyser et combattre les résistances. D'ailleurs, d'après Poekert (2012, cité par Reverdy & al. 2015), les pratiques collaboratives ont également des avantages sur le développement professionnel des enseignants : « il se crée des échanges sur des problèmes complexes, avec une communication interprofessionnelle

*et du soutien mutuel, empêchant par exemple les enseignants débutants de démissionner au terme de la première année et en augmentant la motivation des enseignants plus expérimentés* » (p. 20). De plus, selon Lessard & al. (2009), la collaboration est une forme de responsabilisation des acteurs par rapport à leur travail et par conséquent un outil de gestion pour les directions des établissements scolaires. A ce propos, Doré & al., (1996) indiquent que les directeurs ou les chefs d'établissement sont amenés à adopter des stratégies managériales permettant aux enseignants d'accéder aux connaissances et aux soutiens nécessaires pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Ultérieurement, Hudgins (2012) ou Ebersold (2012) renforcent, dans leurs travaux, l'importance du rôle que peuvent jouer les directeurs pour créer un climat éthique incitant les membres de l'établissement à s'ouvrir à la diversité des besoins, à rapporter le besoin éducatif à une particularité de chaque élève et à avoir des attitudes positives à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ensuite, la collaboration peut être envisagée comme une démarche permettant l'innovation. Dans ses travaux, Gather Thurler (2000) rend compte des liens entre coopération et innovation. Plus précisément, la collaboration peut apparaître comme une démarche innovatrice dans les établissements scolaires, puisqu'en leur demandant de déposer un projet d'innovation, les enseignants définissent ensemble l'objet et le contenu, se confrontent à des problèmes de communication ainsi qu'à la diversité des représentations de leurs collègues, à des tensions et des conflits qui sont d'ordre relationnel et psychologique autant que didactique et pédagogique. Selon les différentes attitudes adoptées par les enseignants, la collaboration prend des formes différentes telles que la

coexistence pacifique (discussions amicales), l'organisation de quelques fêtes collectives ou la formulation d'un projet commun d'innovation. Pour que la collaboration devienne une pratique répondant à de nouveaux fonctionnements efficaces, trois principes, liés les uns aux autres, sont à prendre en considération, à savoir :

- Un accord interne sur les méthodes et les objectifs communs,
- Une réflexion commune et constante sur les pratiques, les conditions de travail, les possibilités de développement,
- Des mesures aptes à faire évoluer les pratiques.

Pour finir, la collaboration est un élément de la professionnalisation (Rey & Gremaud, 2011). Ces auteurs montrent en effet que, dans les cas favorables, « *les échanges et les collaborations des jeunes enseignants avec leurs collègues constituent des ressources essentielles qui leur permettent de confronter leur point de vue, d'entrer dans une démarche réflexive* » (p. 8). Ainsi, le travail en équipe et le travail en collaboration peuvent être envisagés comme des sources de professionnalisation et comme des démarches à développer, puisque les enseignants peuvent interagir et devenir partenaires et acteurs à part entière, même si ce travail en collaboration, reste souvent contraire aux habitudes (CNESCO, 2015, p. 46).

Nous concernant, penser le métier de CPE dans une école inclusive suppose de réinterroger ce métier (Vanhulle, 2009) et de réfléchir à la vie quotidienne de ce dernier (Chaumière, 2012). Dans cette perspective, le CPE, acteur en mutation, se doit de devenir un professionnel capable de mobiliser des connaissances et des compétences adaptées aux situations de travail qu'il rencontre, de la

mise en œuvre jusqu'à la prise de décisions adéquates face aux imprévus et à la complexité (Vanhulle, 2009) ; son expertise se forgeant dans ses manières de se débrouiller avec pertinence dans des situations de travail quotidiennes. Il devra adapter un style propre, autonome et réfléchi - « *comme un électron libre* » - tout en agissant dans un agir-référent collectif - « *comme un atome crochu* » - (Barthélémy, 2014). Il développera des pratiques d'innovation et d'expérimentation à partir de savoirs tacites qu'il transformera en savoir explicites à travers des travaux collectifs au sein des équipes (Bouvier, 2005). Ainsi, pour reprendre les propos de Bouvier (2017), le « *développement professionnel permet la mise au point de routines efficaces tout en ménageant des espaces d'improvisation et d'innovation* » (p. 336). Il peut permettre de « *pousser les acteurs à la réflexion collective dans l'action et sur l'action qu'ils mènent* » (p. 337). Selon cette logique, « *chaque acteur part de son travail effectif et cherche à progresser avec les autres. Cela demande de s'appuyer sur les tâches de chacun d'eux et de chaque équipe dans sa spécificité, avec ses particularités, pour soutenir l'existant, puis soutenir par décrire et analyser les pratiques professionnelles réelles* » (p. 337).

Ces conclusions sont importantes pour montrer que la collaboration est une notion à travailler non seulement dans les établissements scolaires mais aussi dans le cadre des formations. C'est pourquoi, comme le soulignent Plaisance & al. (2007), il est indispensable que les formations portent sur des pratiques de collaboration, en envisageant des formations en équipe ou des formations pluri-catégorielles. Dans ce cadre, l'objectif est de s'interroger sur les principes personnels dégagés de l'expérience pratique guidant l'action des enseignants et

des CPE stagiaires en formation. Autrement dit, la question du développement professionnel des enseignants et des CPE se pose. Donner l'opportunité de développer des compétences et d'apprendre des situations peut permettre aux personnels de l'enseignement de transformer des savoirs de référence en savoirs professionnels grâce à une démarche réflexive (Vanhulle, 2009). En effet, selon Chaumière (2012), de par l'apport de connaissances, l'adaptabilité à des situations et une image sociale valorisée, il se crée une transformation de l'activité et de l'action, le repérage des enjeux, le développement d'un intérêt général et le partage de savoirs vivants. Les individus pourront questionner leurs valeurs délibérément, réinvestir ou réorganiser leur identité et les structures.

Nous concernant, cela suppose de penser des unités d'enseignement qui sensibilisent les étudiants ou les professionnels à la problématique de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et les rendent responsables et solidaires (Gather Thurler, 1997) lors du travail de suivi des élèves. De plus, au sein des formations, il sera nécessaire de voir comment les dispositifs permettent d'échanger, de partager des expériences, « *d'apprendre de son expérience, d'accumuler et de faire croître ses ressources, ce qui lui permet de continuer à progresser et à construire des compétences* » (Dupuy, 2016, p. 37).

En conséquence, l'établissement scolaire sera à considérer comme un lieu de formation (Feyfant, 2013) dans lequel le CPE peut envisager ce changement professionnel ou une organisation apprenante (Senge, 1990 ; Mailis, 2009 ; Feyfant, 2013). Pour reprendre les propos de Senge, cette organisation « *reflète une culture organisationnelle - une façon d'être et de fonctionner dans un environnement - où les gens collaborent et réfléchissent*

*ensemble pour que l'organisation s'améliore [...]. On y favorise la synergie par le dialogue sur l'expérience et les connaissances, l'ouverture, la connaissance de soi, la collaboration avec toutes les composantes de l'organisation et la vision partagée. Ainsi, les gens se sentent valorisés, les équipes et l'organisation sont plus efficaces et s'adaptent mieux aux nouveaux défis ».* L'une des conséquences sera d'envisager la construction de l'établissement scolaire en fonction de l'aptitude des individus à bâtir un consensus sur le sens que prend la diversité. En effet, dans ses travaux, Dupuy (2016) rappelle que l'apprentissage organisationnel repose sur le fait que les acteurs apprennent continuellement comment apprendre ensemble. Cet apprentissage est ainsi un phénomène collectif d'acquisition de compétences qui modifie la gestion et les situations elles-mêmes, plus ou moins durablement et profondément. De plus, au sein des organisations apprenantes, les « *compétences de chacun sont mises en commun pour avoir une anticipation et une capacité d'adaptation plus efficaces que s'ils sont tous seuls* » Ceci suppose une « *vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les acteurs échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs en étant en situation d'apprentissage* » (Feyfant, 2013, p. 19). D'après Feyfant (2013, citée par Reverdy & al. 2015), la « *communauté professionnelle d'apprentissage est ainsi constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre les enseignants [et les CPE] [...]. Le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage d'expériences. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif grâce au partage collectif d'enseignants [et de CPE] concernant les pratiques pédagogiques [et éducatives]* » (p. 20).

Pour conclure, nous pouvons que l'établissement scolaire, et pour corollaire la vie scolaire, serait un « *moteur de changement* » (Bouvier, 2005), un « *espace naturel pour la formation professionnelle des acteurs* » (Bouvier, 2017, p. 338) et/ou « *un foyer de développement professionnel* » (Reverdy & al., 2015, p. 22) des personnels d'enseignement et d'éducation, tout autant lors d'échanges formels qu'informels.

## Bibliographie

- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république*. Paris : PUF.
- Barthélémy, V. (1996). *Etude de la perception de l'influence du CPE sur les stratégies curriculaires des élèves*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Université Pierre Mendès France, Grenoble.
- Barthélémy, V. et Monin N. (1998). Evaluation d'un projet d'expérimentation : l'aménagement des rythmes scolaires. *Rapport de recherche pour la Région Rhône Alpes*.
- Barthélémy, V. (1999). *La compréhension de la " vie scolaire " par l'évaluation du rôle du CPE dans le pilotage de l'établissement scolaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education soutenue le 17 décembre 1999. Université Pierre Mendès France, Grenoble.
- Barthélémy, V. (1999). Le métier de Conseiller Principal d'Education et l'influence des facteurs locaux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2, 43-58.
- Barthélémy, V. (1999). L'influence du Conseiller Principal d'Education sur les stratégies curriculaires des élèves : une étude de cas. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32 (3), 5-28.
- Barthélémy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 117-127.
- Barthélémy, V. (2003). Les CPE : entre pratiques et pragmatique. *Eduquer*, 6.
- Barthélémy, V. (2004) Evaluer le rôle des conseillers principaux d'éducation au sein de la vie scolaire pour comprendre leurs logiques d'action. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (3), 1-24.

- Barthélémy, V. (2005). Evaluer, une pratique pour comprendre et ajuster : le cas de l'évaluation d'un dispositif d'aménagement du temps scolaire en lycée. *Les dossiers de l'éducation*, 13, 21-32.
- Barthélémy, V. (2005). Le Conseiller Principal d'Education : vers la (re)conquête d'une profession ? *Eduquer : Conseiller*, 15, 8-23.
- Barthélémy, V. Les CPE (2005). Quelles représentations dans les établissements scolaires ? *Spirale*, numéro hors-série 4, les représentations en éducation, 135-146.
- Barthélémy, V. (2005) (dir.). Conseiller. *Eduquer*, 15. Paris : L'harmattan.
- 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. & Perez, J-M. (2013). L'inclusion scolaire au sein de la vie scolaire en collège : Vers la construction d'un fonctionnement collégial ? *Actes du 11ème colloque international De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école*. Bienne : 8-9-10 avril 2013.  
[http://lisis.ca/LISIS/Documents/Actes\\_colloque\\_Bienne\\_2013.pdf](http://lisis.ca/LISIS/Documents/Actes_colloque_Bienne_2013.pdf)
- Barthélémy, V., Magonne, F. Perez, & Husson, L. (2013). Pratiques professionnelles du Conseiller Principal d'Education (CPE) et pratiques inclusives : contradictions et perspectives. *Vième colloque international Quels savoirs professionnels pour des pratiques inclusives ?* Lyon : 19 et 20 mars 2013.
- Barthélémy, V. (2014). Le CPE au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches et Educations*, 11, 67-80.
- Barthélémy, V. (2015). Professeur des écoles dans une école inclusive : vers une nouvelle professionnalisation

- dans la construction bipartite enseignant/AVS ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68, 239-252.
- Barthélémy, V. (2015). Penser la collaboration des acteurs de l'inclusion : Un préalable nécessaire pour des pratiques collectives en classe ? *3<sup>ème</sup> Colloque De l'intégration à l'inclusion scolaire : rôles des communautés éducatives*, Lausanne, 8-9-10 avril 2015. [colloqueiis3@hepvs.ch](mailto:colloqueiis3@hepvs.ch)
- Barthélémy, V., Husson, L. & Perez, J-M (2017). L'inclusion scolaire au sein de la vie scolaire en collège : Vers la construction d'un fonctionnement collégial ? In Collectif, *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Sous la direction de Lise Gremion, Serge Ramel, Valérie Angelucci et Jean-Claude Kalubi. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Barthélémy, V. (2017). Dispositif de remédiation et lutte contre le décrochage scolaire : une étude de cas. *4e colloque De l'intégration à l'inclusion scolaire : une école inclusive pour une société équitable*. Saint Maurice : 5 et 6 avril 2017. [colloqueiis4@hepvs.ch](mailto:colloqueiis4@hepvs.ch)
- Barthélémy, V. (2017). Le regard des élèves sur la Vie Scolaire dans l'enseignement secondaire via l'analyse des pratiques du Conseiller Principal d'Education (CPE). *Colloque international pluridisciplinaire, La qualité de vie à l'école*, Nantes 1-2 juin 2017. [colloque.qdvieecole@univ-nantes.fr](mailto:colloque.qdvieecole@univ-nantes.fr)
- Barthélémy, V. (2018). Dispositif de remédiation et de tutorat : Vers une nouvelle implication des professeurs et des CPE pour lutter contre le décrochage scolaire ? *Colloque « Territoires et décrochages scolaires »*, Nantes, 30-31 mai, 1er juin 2018.
- Barthélémy, V. (2019). Dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : raisons et

- retombées de la mobilisation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) sur les pratiques collaboratives *Revue hybride de l'éducation*, 3 (1), 121-146. DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1>
- Bataille, P. & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Paris : ESF.
- Bayart D. (1991). Le lycée polyvalent, organisation et gestion. *Les dossiers Education et Formations*, 10, 221-274.
- Bayart, D. et Mayer P. (1991). Un établissement - un projet. *Les dossiers Education et Formations*, 10, 173-220.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Document produit par le Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec. Consulté le 24 décembre 2014. [crires.ulaval.ca](http://crires.ulaval.ca).
- Berg, C., Da Silva Dos Santos, et Weiss, C. (2013). *Les discours sur le climat scolaire et le changement de l'école aujourd'hui. Expériences de terrain et réflexions sociologiques*. Norderstedt : Books on Demand.
- Bernoux, P (2000). Sociologie des organisations : les nouvelles approches. In Cabin Ph. (coord.) (2000). *Les organisations : état des savoirs*. Auxerre : Sciences humaines, 39-50.
- Birbandt, P., (2009), *Quels types de difficultés rencontre-t-on ?* Consulté le 16 novembre 2019. <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ppre57/spip.php?article4>
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires*. Bruxelles : de Boeck.
- Bouvier, A. (2005). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Eduquer : Conseiller*, 15, 77-88.

- Bouvier, A. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable. Connaitre, éclairer, évaluer, agir*. Paris : Berger Levrault.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse du Doctorat des Sciences de l'Education soutenue le 5 janvier 1993. Université de Bourgogne, Institut de Recherche en Economie de l'Education.
- Brossais, E, Gardiès, C. & Asloum, N. (2019). *Professionnalisation des acteurs de l'Ecole au prisme des collaborations. Recherche, innovation institution*. Toulouse : Cépaduès éditions.
- Brossais, E, Savournin, F., Courtinat-Camps, A., Chevallier-Rodrigues, E., De Léonardis, M. & Detchard, F. (2019). Regards croisés sur l'école inclusive. Enjeux pour la formation des acteurs du système éducatif. In Brossais, E, Gardiès, C. & Asloum, N. (Eds). *Professionnalisation des acteurs de l'Ecole au prisme des collaborations. Recherche, innovation institution*. Toulouse : Cépaduès éditions, 81-88.
- Cabin, P. & Dortier, J.-F. (coord.) (2000). *La sociologie : histoire et idées*. Auxerre : Sciences humaines.
- Caboche, A. (1992). *Aperçu du système éducatif français*. Paris : Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Caré, C. (1994). *Le Conseiller Principal d'Education*. Lille : CRDP.
- Cadet, J-P, Causse, L. et Roche, P. (CEREQ) (2007). Conseiller Principal d'Education : un métier au cœur des enjeux sociaux. *Bref Cereq*, 242.

- Cadet, J-P, Causse, L. et Roche, P. (2007). Les Conseillers Principaux d'Éducation : un métier en redéfinition permanente. *Net.doc*, 28. Consulté le 24 décembre 2016.
- Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches et éducations*, 11, 93-105.
- Cheong Cheng, Y. (1996). A School-Based Management Mechanism for School Effectiveness and Development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 35-61.
- Coleman P. et Collinge, J. (1991). In the Web: Internal and External Influences Affecting School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4), 262-285.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*. Centre National de la Recherche Scientifique, XXXIV (3), 395-419. <halshs-00008315>.
- Condette, S. (coord.) (2014). Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif inconnu ? *Recherches et éducations*, 11.
- Condette, J-F. (2014). Ce rôle « tout négatif d'un personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle (1870-1914). *Recherches et éducations*, 11, 17-39.
- Cousin, O. & Guillemet, J-P. (1992). Variations des performances scolaires et effet établissement. *Education et formations*, 31, 23-31.
- Creemers, B. P.-M. (2005). Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation ? In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. & Matoul A. (Eds), *Vers une école juste et*

- efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, 43-71.
- Crozier, M. (2000). Jeux des acteurs et dynamique du changement. Cabin, P. & Dortier, J.-F. (coordonné par) (2000). *La sociologie : histoire et idées*. Auxerre : Sciences humaines, 205-212.
- Debarbieux, E, Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Buisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « *climat scolaire* » : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. MEN-DEGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Delaire, G. (1997). *La vie scolaire : principes et pratiques*. Paris : Editions Nathan.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. & Matoul A. (Eds) (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P & Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on ? In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. & Matoul A. (Eds), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, 15-27.
- Derouet, J-L. & Henriot, A. (1987). Note de synthèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe]. *Revue française de pédagogie*, 78, 73-108. Consulté en juin 2016.

[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556\\_7807\\_1987\\_num78\\_1\\_2415](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556_7807_1987_num78_1_2415).

- Dortier, J-F. et Ruano-Borbalan, J-C. (2000). Les théories de l'organisation : un continent éclaté ? In Cabin Ph. (coord.) (2000). *Les organisations : état des savoirs*. Auxerre : Sciences humaines, 27-39.
- Dubet, F., Cousin, O. et Guillemet, J.P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires, le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30, 235-256.
- Dupuy, C. (2016). *Pratiques d'enseignement et pratiques collectives d'élaboration d'un projet "vie scolaire"*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. <NNT : 2015TOU20113>. <https://tel-01355784>.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7-2010, mis en ligne le 18 février 2011. Consulté le 29 janvier 2017. URL : <http://tfe.revues.org/1492>
- Duru-Bellat, M. & Henriot Van-Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- Ebersold, S., (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, 57, 45-55
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Favreau, M. (2000). Un métier de « l'entre deux portes » ? *Cahiers pédagogiques*, 485.
- Favreau, M. (2016). *Un CPE en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 16 juin 2016. Université Toulouse 2.

- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFE*, 87.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2014). Entre figures littéraires et données archivistes : l'image mythique du surveillant général, « ancêtre » du conseiller principal d'éducation, à l'épreuve des traces historiques. *Recherches et éducations*, 11, 39-51.
- Fotinos, G. (2006). Le climat des écoles primaires. Etat des lieux, analyse, propositions. *Rapport pour la MGEN/MAIF*. climat-ecoles-final.indd
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération : liens et limites. In M. Bonami et M. Garant (dir.). *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et interprétation du changement*, Bruxelles : De Boeck, 145-168.
- Gather Thurler, M. (1997). Coopérer efficacement : difficile mais possible. *Eduquer*, 12, 17-22.
- Gather Thurler, M. (2000). Coopérer dans les équipes de cycles. *Vie pédagogique*, 114, 27-30.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants. La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et formation*, 49, 91-105.
- Gardou, C. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse : Erès
- Gosso, B. & Rault, C. (2011). Une école plus inclusive dans une société qui s'ouvre à l'altérité. *Administration et éducation*, 132, 55-59

- Grangeat, M, Rogalski, J., Lima L. & Gray Peter (2009). Comprendre le travail enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (1), 151-168.
- Grangeat, M. (2014). Coopération entre enseignants, formateurs et chercheurs : des modalités et des effets. Séminaire National de Didactique des Mathématiques 2013, Oct 2013, Paris : France. 2014. <halshs-00983885>. Consulté le 29 janvier 2017. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00983885>.
- Grimault-Leprince, A. (2014). Régler les désordres au collège. Pourquoi la coopération des enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches et éducatons*, 11, 51-67.
- Grisay, A., (1995). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. In APFEE (Ed.), *Ecole efficace, de l'école primaire à l'université*, Paris : Armand Colin, 72-80.
- Hargreaves, D.H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46.
- Heck, R.H., Marcoulides, G.A. & Lang, P. (1991). Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (2), 115-135
- Heck, R.H. & Marcoulides, G.A. (1996). School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organisational Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 76-95.
- Hudgins, K.S. (2012). Creating a Collaborative and Inclusive Culture for Students with Special Education Needs. *McNair Scholars Research Journal*, 5 (1), 79-91. Consulté le 29 janvier 2017. URL : <http://commons.emich.edu/mcnair/vol5/iss1/8>

- Javier, C. (2019). L'élaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail : de la professionnalisation des CPE débutants à la professionnalisation des CPE tuteurs. In Brossais, E, Gardiès, C. & Asloum, N. (Eds). *Professionnalisation des acteurs de l'Ecole au prisme des collaborations. Recherche, innovation institution.* Toulouse : Cépaduès éditions, 89-94.
- Lallement, M. (2005). A la recherche des logiques d'action. In Cabin, P. & Dortier, J.-F. (coord.) (2000). *La sociologie : histoire et idées.* Auxerre : Sciences humaines, 255-261.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 1, 59-77. Consulté le 29 janvier 2017. URL : <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-59.htm>
- Mailis, N, (2009). Management de la qualité et organisation apprenante : l'apport de Deming. *ESSACHESS Journal for Communication Studies*, vol.2, 1 (3), 11-23
- Marcel J-F., Dupriez V, Perrisset-Bagnoud D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignante.* Bruxelles, De Boeck, Pédagogie en éducation et formation.
- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 56, 4-21.
- Martinelli, M. (1994). *Synthèse réalisée dans le cadre du groupe projet départemental sur le thème vie scolaire.* Grenoble : Inspection d'académie de l'Isère.
- Mayer, P. (1991). Singularité de l'établissement. *Les dossiers Education et formations*, 10, 69-92.

- Ministère de l'Éducation Nationale, direction des collèges, (1982). *Evaluation dans les collèges : vie scolaire*. Consulté le 24 décembre 2016. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'éducation nationale (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989)*. Consulté le 24 décembre 2016. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'Éducation Nationale (1995). Etude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation. *Les dossiers Education et formations*, 72.
- Ministère de l'éducation nationale, DESCO-SOC-DGAS (2003). *Circulaire n° 2003-093 du 11-6-2006 : scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire*. Consulté le 24 décembre 2016. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'éducation nationale (2005). *La scolarisation des élèves en situation de handicap. Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées. JORF*, n° 36 du 12 février 2005. Consulté le 24 décembre 2016. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'éducation nationale, (2006). *Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères*, Mayer
- Contribution du groupe établissements et vie scolaire de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Consulté en février 2016. <http://educ-gouv.fr>.
- Ministère de l'éducation nationale, Division Générale des enseignements scolaires (2006). Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 sur la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation. *BOEN* n° 32 du 7 septembre 2006. Consulté en février 2016. <http://educ-gouv.fr>

- Ministère de l'éducation nationale (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Consulté le 24 décembre 2016. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'éducation nationale (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République 2013*. Consulté le 24 décembre 2016. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'éducation nationale, DGRH-DGESCO (2013). *Guide sur le climat scolaire dans le premier degré, « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire »*. Consulté le 24 novembre 2013. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)
- Ministère de l'éducation nationale, DGRH-DGESCO (2014). *Circulaire n° 2014-083 du 8-7-2014 : conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap*. Consulté le 24 décembre 2016. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Ministère de l'éducation Nationale, Direction Générale des Ressources Humaines (2015). *Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015. Les missions des conseillers principaux d'éducation. BOEN du 28 août 2015*. Consulté en mars 2017. <http://educ-gouv.fr>.
- Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2015). *La scolarisation des élèves en situation de handicap. Repères et Références statistiques*. Consulté le 24 décembre 2016. <http://www.education.gouv.fr>.
- Ministère de l'éducation nationale (2017). *Pour l'école de la confiance. Dossier de presse, année scolaire 2017-2018*. [spresse@education.gouv.fr](mailto:spresse@education.gouv.fr)
- Obin, J-P., (2002). *Qu'est-ce-que la « vie scolaire » ? Enseignement dans le cadre de la formation des CPE, IUFM de Lyon*.

- Perez-Roux, T. (2019). Des dynamiques de professionnalisation dans et au-delà de la formation : quelles épreuves à surmonter lors de l'entrée dans le métier ? In Brossais, E, Gardiès, C. & Asloum, N. (Eds). *Professionnalisation des acteurs de l'Ecole au prisme des collaborations. Recherche, innovation institution*. Toulouse : Cépaduès éditions, 94-102.
- Perez, J.M., Barthélémy, V., & 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*, 65,1-14.
- Picard, P. (2019). Professionnalisation : à quelles conditions sortir de la polysémie ? In Brossais, E, Gardiès, C. & Asloum, N. (Eds). *Professionnalisation des acteurs de l'Ecole au prisme des collaborations. Recherche, innovation institution*. Toulouse : Cépaduès éditions, 113-116.
- Plaisance, E. Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Plaisance, E, Labbay, J-M, Le Boornin, L., Salines, M., Albert, H. & Fondin, P. (2012). Paroles d'acteurs de l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation*, 57, 79-93.
- Prost, A. (1990). *Eloge des pédagogues*. Paris : Editions du Seuil.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin P. & Vienneau R. (dir.) (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Quicke, J. (2000). A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in

- Contemporary Society. *Education Management & Administration*, 28 (3), 299-315.
- Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck, 25-37.
- Rémy, R., Serazin, P & Vitali, C. (2000). *Les conseillers principaux d'éducation*. Paris : PUF.
- Reverdy, C. & Thivert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de veille de l'IFE*, 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey, J. & Gremaud, J. (2011). La collaboration professionnelle dans l'insertion et la professionnalisation des enseignants débutants. Colloque international INRP, *Le travail enseignant au XXIème siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, Paris : 16-17-18 mars 2017.
- Robin, J.-Y. & Houdeville, G. (2013). *La vie scolaire : un service à part entière ou entièrement à part ?* Lyon : Chroniques sociales.
- Thomazet S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape de l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- Toullenc-Théry, M. & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un auxiliaire de

- vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, 57, 131-139.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Sarot A & Moro, M-P. (2016). L'école, première institution scolaire de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, 2 (7), 65-76.
- Senge, P. (1990). *The Fifth discipline. The art and practice of a learning organization*. Century Business.
- 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. (dir.), *Evaluations en tension : entre régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles, De Boeck.
- Vitali, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier ? Analyse du référentiel des compétences du conseiller principal d'éducation. *Recherches et éducations*, 11, 105-125.
- White, P.A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 69-82.