



Vers la conceptualisation des pratiques de collaboration du Conseiller Principal d'Education dans un établissement scolaire inclusif

Véronique Barthélémy

► To cite this version:

Véronique Barthélémy. Vers la conceptualisation des pratiques de collaboration du Conseiller Principal d'Education dans un établissement scolaire inclusif. Sciences de l'Homme et Société. Université de Bourgogne - Franche Comté, 2017. tel-01958232

HAL Id: tel-01958232

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01958232>

Submitted on 17 Dec 2018

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.

Note de synthèse
Présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches

Mention : Sciences de l'éducation

VOLUME 1 : Note de synthèse

***Vers la conceptualisation des pratiques de collaboration
du Conseiller Principal d'Education dans un établissement scolaire inclusif***

Véronique BARTHELEMY

Université de Lorraine
LISEC (EA 2310)

Composition du jury

Alain BOUVIER

Professeur des Universités Emérite, Université de Poitiers, France, Professeur associé, Université de Sherbrooke, Canada (Rapporteur)

Gérard FIGARI

Professeur des Universités Emérite, Université Pierre Mendès France, Grenoble

Guy LAPOSTOLLE

Professeur des Universités, Université de Lorraine

Patrick MAYEN

Professeur des Universités, Université de Bourgogne, Franche Comté, AgroSup, Dijon

Jean-François MARCEL

Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès (Rapporteur)

Sophie MORLAIX

Professeur des universités, Institut de Recherche sur l'Education (IREDU), Université de Bourgogne, Franche Comté (Rapporteur)

Ecole doctorale :

Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps (SEPT)

- 11 décembre 2017 -

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à mon garant, M. Mayen, pour ses conseils et ses critiques constructives.

Mes remerciements vont à mes collègues du LISEC qui, par leurs interventions dans les séminaires de recherche, ont contribué indirectement à la réalisation de ce travail. Je remercie tout particulièrement Guy Lapostolle, pour nos échanges parfois vifs mais fructueux qui ont contribué à enrichir mes réflexions d'une part et à prendre de la distance sur mon sujet d'autre part.

Mes remerciements vont à mes collègues de l'ESPE qui m'ont accompagnée dans ma vie professionnelle, au cours de ces dix-sept dernières années.

Je tiens à mentionner M. Figari, avec qui j'ai fait mes premiers pas dans la recherche en éducation, Mme Assude et M. Perez, fondateurs d'OPHRIS, qui m'ont invitée à m'ouvrir aux problématiques de l'inclusion au sein des établissements scolaires et Noëlle Monin, pour les conseils avisés qu'elle m'a donnés au cours de la rédaction de ce rapport.

J'adresse également un grand merci à Michèle Barthélémy, Philippe Masson pour les relectures qu'ils ont faites de ce rapport et à ma famille, pour leur aide dans les moments les plus difficiles de ma recherche.

Enfin, je remercie l'ensemble des membres du jury pour l'attention qu'ils ont portée à mon travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
MON ITINERAIRE DE RECHERCHE : MES INFLUENCES PROFESSIONNELLES	8
EVOLUTION DE MES QUESTIONNEMENTS : UNE DYNAMIQUE DE RECHERCHE EVOLUANT VERS LES PRATIQUES DE COLLABORATION DES CPE AU SEIN DE LA VIE SCOLAIRE	9
ARTICULATION ENTRE RECHERCHE ET FORMATION	13
EN RESUME	13
PLAN	15
CHAPITRE 1	
MES REPERES METHODOLOGIQUES : LA REFERENTIALISATION COMME METHODOLOGIE D'EVALUATION	17
I- MON ITINERAIRE METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE QUESTIONNE	19
1. <i>Mon apprentissage de la référentialisation</i>	20
1.1 Phase 1 : l'utilisation de la référentialisation pour identifier l'objet à observer	20
1.2 Phase 2 : l'utilisation de la référentialisation pour la construction du référentiel d'évaluation	23
1.3 Phase 3 : l'instrumentation pour le recueil de données	25
1.4 Phase 4 : l'utilisation de la référentialisation pour interpréter les données	26
1.5 En conclusion : apports et critiques pour aller vers une pratique raisonnée de la référentialisation	26
2. <i>Référentialisation et modélisation</i>	28
2.1 Fonction d'intermédiaire	28
2.2 Fonction de sélection	29
2.3 Fonction d'abstraction	29
2.4 En guise de conclusion	30
3. <i>Penser aux questionnements méthodologiques de l'évaluation en éducation</i>	30
3.1 Quels enjeux et finalités de l'évaluation ?	30
3.2 Quelles sont les conceptions de l'évaluation ?	32
3.3 Quelle est la place des commanditaires ?	33
3.4 Quels univers pour l'évaluateur ?	33
3.5 Quelle production ?	35
II- LES FONDEMENTS DES CONCEPTS DE LA METHODOLOGIE D'EVALUATION MIS EN ŒUVRE DANS LA REFERENTIALISATION	36
1. <i>Référentialisation comme méthode évaluative</i>	37
1.1 Définir un protocole de recherche	38
1.2 Une méthode tournée vers l'action et évolutive	39
Des relations entre CPE, professeurs et chefs d'établissement aux pratiques collaboratives au sein de la vie scolaire	40
Des pratiques collaboratives au sein de la vie scolaire aux pratiques collaboratives lors de la scolarisation des élèves à besoins particuliers	40
2. <i>Référentialisation, posture du chercheur et prise en compte de la parole des commanditaires</i>	42
2.1 Le positionnement du chercheur et des commanditaires dans une approche constructiviste	42
2.2 Les paradigmes dans le cadre de la référentialisation	43
CONCLUSION	44

CHAPITRE 2

MES PREMIERS TRAVAUX SUR LA VIE SCOLAIRE REPENSES DANS UNE LOGIQUE DE COLLABORATION 46

I-	LE CONCEPT DE VIE SCOLAIRE INTERROGE	49
1.	<i>La vie scolaire : une nébuleuse</i>	49
1.1	Vie scolaire : les problèmes de définitions	50
	Une définition mise à mal par les parents	50
	Une source d'interrogation pour le fonctionnement de l'établissement	51
1.2	Vie scolaire : des approches multiples	51
1.3	Vie scolaire : quelles problématiques ?	52
	Affective ou cognitive ?	52
	Quelle éducation proposer ?	53
2.	<i>La vie scolaire comme niveau intermédiaire de fonctionnement entre la classe et l'établissement.</i>	54
2.1	La vie scolaire : un cadre structurant les conditions de travail	54
	Les balbutiements de la vie scolaire : penser l'espace-temps pour une action éducatrice des élèves	54
	La construction de la vie scolaire : penser des structures pour faciliter la participation des acteurs	55
	La vie scolaire comme réponse aux problématiques éducatives : penser les modalités d'organisation pour assurer la qualité des conditions de travail	55
2.2	La « vie scolaire », un mode de définition des objectifs éducatifs	56
	De l'acquisition des connaissances à l'épanouissement des élèves	56
	De la vie à l'école à l'école de la vie	57
	Conclusion : la conceptualisation de la vie scolaire comme cadre structurant en fonction des prescriptions	58
2.3	La « vie scolaire » considérée du point de vue des missions du CPE	60
	Les prémices de la vie scolaire : des acteurs aux fonctions définies	60
	Le CPE au cœur de la vie scolaire : une implication marquée dans les domaines pédagogique et éducatif	61
	Conclusion : la conceptualisation de la vie scolaire selon les fonctions prescrites du CPE	62
3.	<i>La « vie scolaire » comme objet d'étude</i>	63
3.1	Les résultats relatifs à la vie scolaire envisagée comme niveau intermédiaire de fonctionnement entre la classe et l'établissement	64
	La vie scolaire comme dispositif pour favoriser les apprentissages des élèves	64
	La vie scolaire comme dispositif pour lutter contre le décrochage scolaire	66
	Quelques premières conclusions et de nouveaux questionnements	69
3.2	Les résultats relatifs aux regards portés sur le CPE, acteur responsable pour la vie scolaire	70
	CPE : un acteur aux missions peu reconnues	70
	Quelques premières conclusions	77
	Conclusion : mes orientations de recherches se distinguant d'autres recherches sur le CPE	77
	CPE : un métier aux fonctions hiérarchisées	78
	CPE : un métier en quête de reconnaissance	78
	CPE : un métier relationnel et collaboratif mis en évidence dans mes recherches	79
II-	LA COLLABORATION DANS UN « ETABLISSEMENT MOBILISE » COMME FACTEUR MIS EN LUMIERE DANS LES TRAVAUX EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION	81
1.	<i>La sociologie de l'éducation pour expliciter le fonctionnement des établissements scolaires</i>	82
1.1	Les recherches sur l'effet établissement	83
1.2	L'établissement, une organisation originale	86
1.3	Conceptualisation de la vie scolaire considérée comme un système organisationnel comprenant un ensemble de dispositifs	89
2.	<i>La sociologie de l'action pour comprendre les conduites et stratégies des acteurs</i>	92
2.1	Les apports de la littérature	93
	Les recherches sur la mobilisation des acteurs	93
	L'analyse stratégique	94
	Les logiques d'action pour rendre compte de la diversité des interprétations	95

2.2 Une nouvelle interprétation du rôle du CPE : les logiques d'action en lycée	96
2.2.1 La construction des stratégies du CPE	96
2.2.2 Les logiques d'action du CPE	98
2.3 La conceptualisation de la vie scolaire considérée comme un acteur	102
III- EN CONCLUSION : LES APPORTS DE MES RECHERCHES A LA LUMIERE DE LA COLLABORATION	106
1. <i>L'évolution des collaborations repérées entre CPE et professeurs au sein de la vie scolaire</i>	107
1.1 Une collaboration liée à des concertations informelles et occasionnelles	107
1.2 La collaboration comme construction d'un rapport social	107
1.3 La collaboration comme responsabilisation des acteurs	108
2. <i>Les niveaux de collaboration entre CPE et professeurs</i>	108
3. <i>Les niveaux d'interdépendance</i>	110
4. <i>Limites et conditions pour une collaboration entre CPE et professeurs</i>	111
4.1 Les limites de la collaboration	111
Le manque de soutien et de reconnaissance des professeurs envers les missions du CPE expliqué par les attentes des chefs d'établissement.....	111
Les collaborations limitées liées à un individualisme professionnel	112
Le faible degré de mobilisation dans les projets liés à la vie scolaire.....	112
4.2 Les conditions ayant facilité la collaboration CPE et professeurs	113

CHAPITRE 3

CONTINUITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET DE FORMATION POUR PENSER LA COLLABORATION DES ACTEURS DANS UNE ECOLE INCLUSIVE..... 114

I- CONTINUITE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	117
1. <i>Une première étude exploratoire au sein d'OPHRIS comme transition vers de nouvelles recherches.</i> 118	
1.1 Objet et contexte général de la recherche	118
1.2. La démarche méthodologique.....	118
Le contexte pour le recueil de données	118
La démarche méthodologique	119
L'instrumentation.....	119
1.3. Analyses et interprétations.....	119
L'habitat et la niche du CPE selon les textes et les rapports officiels	119
L'analyse des projets d'établissements et des contrats d'objectifs	122
L'analyse des questionnaires.....	123
1.4 Discussion et nouveaux questionnements de recherche	124
Conclusions et discussions	124
Nouveaux questionnements	125
2. <i>Un détour par la littérature pour une redéfinition de mon cadre théorique</i>	126
2.1 L'inclusion quelques précisions sur ce thème.....	126
Les fondements de l'inclusion	126
Les enjeux de l'inclusion.....	128
2.2 L'établissement comme acteur de l'inclusion	129
Penser la politique de l'établissement	129
Penser une nouvelle organisation pédagogique	129
Penser la construction d'une communauté éducative.....	130
2.3. Missions des acteurs dans un contexte inclusif	132

3. Phase 2 : procédure centrale de référentialisation	137
3.1 Mes référents	137
3.2 Les critères et indicateurs retenus dans mon modèle de recherche	138
4. Phase 3 de la référentialisation : l'instrumentation	140
5. Phase 4 de la référentialisation : l'interprétation envisagée des résultats	140
Conclusion.....	144
II- PERSPECTIVES EN TERMES DE FORMATION	145
1. Placer la collaboration au centre des préoccupations de la formation.....	148
1.1 La collaboration comme responsabilisation des acteurs	148
1.2 La coopération comme démarche d'innovation.....	149
1.3 La collaboration comme élément de la professionnalisation	149
2. Des dispositifs de formation pour travailler des compétences de collaboration	150
2.1. Des séminaires « inter-degré » pour échanger et confronter l'expérience des stagiaires	151
2.2. Des projets POST-MEEF pour mettre les stagiaires en situation d'acteurs du système éducatif dans le cadre de la formation.....	152
CONCLUSION	154
CONCLUSION.....	157
BIBLIOGRAPHIE	160
INDEX DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS	1608

Au moment où ma décision est prise de m'engager dans l'écriture d'un rapport d'habilitation à diriger des recherches, je m'appuierai sur cette citation d'Antonio Machado « marcheur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant » pour décrire l'expérience particulière de cet exercice d'écriture.

Il conviendra certes de répondre à l'exigence ainsi présentée : « *Une HDR atteste que le candidat, depuis la soutenance de sa thèse, a approfondi et élargi un domaine de recherche dont il devient l'une des figures emblématiques. On devrait, au terme de l'HDR, pouvoir convenir que : “La réflexion éducative, dans un domaine déterminé fait de Monsieur ou Madame ... le (ou un) spécialiste reconnu de la question de ...”* ». Il s'agit bien, à ce moment de mon parcours professionnel, de mettre en perspective les recherches que j'ai jusqu'alors menées, ceci afin de faire valoir ma contribution à l'ensemble des connaissances scientifiques portant sur la construction des pratiques collaboratives des acteurs au sein de la vie scolaire des établissements scolaires, et ce plus particulièrement face à l'arrivée de publics à besoins éducatifs particuliers. Or, étant donnée la spécificité de mon sujet, j'ai été amenée à construire ce chemin en prenant appui sur mes différentes expériences professionnelles ainsi que sur mes lectures de type scientifique, professionnel et officiel et sur mes travaux de recherche.

Cependant, cet écrit, s'il constitue une mise en ordre de mes travaux de recherche et s'il cherche également à en montrer la cohérence, n'aura pas pour intention première de conforter les connaissances que ces travaux ont permis de produire. Il s'agira bien davantage de proposer une relecture de ces travaux et une mise à distance critique de ces connaissances sans oublier de mettre en évidence les évolutions du socle méthodologique de mes recherches, ceci dans le but de renforcer les fondements de mes recherches à venir. En d'autres termes, plus que l'aboutissement d'un parcours de recherche, ce rapport entend constituer un retour réflexif sur ce début de parcours, à partir duquel de nouvelles recherches seront conduites.

Introduction

Avant d'entrer dans le cœur de ce travail, il convient de mettre en évidence quelques-uns des moments et des événements qui ont jalonné mon parcours professionnel et qui ont influencé mon itinéraire de recherche. De ma thèse portant sur *La compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du Conseiller Principal d'Education dans le pilotage d'un établissement scolaire* (Barthélémy, 1999) à mes travaux actuels centrés sur le rôle des établissements scolaires primaires et secondaires face à l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, mes axes et méthodes de recherche ont connu des évolutions, liées à une démarche volontaire d'approfondissement des connaissances mais aussi influencées nécessairement par mon recrutement à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Lorraine (devenu Ecole Supérieure pour le Professorat et l'Education, ESPE) et par mon intégration à OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap, recherche et intervention scolaire).

Les différentes composantes de ce chemin s'appuient ainsi non seulement sur des lectures et les productions d'autres scientifiques mais aussi sur des rencontres, sur l'ouverture de nouveaux cours, sur des propositions et des opportunités de recherches et des projets d'études.

Mon itinéraire de recherche : mes influences professionnelles

Etudiante en sciences de l'éducation à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble, j'ai commencé dès la maîtrise à mener des recherches sur la fonction CPE, à la suite de la demande faite à l'équipe du GREIF (Groupe de Recherche sur l'Evaluation et l'Ingénierie de Formation) de mettre à jour le rôle de cet acteur, le Conseiller Principal d'Education, dans l'orientation des élèves. Ce travail de recherche m'ayant permis non seulement de réaliser des lectures mais aussi de questionner les acteurs, j'ai pu faire ressortir l'existence d'écarts entre les prescriptions et les réalités de terrain. Appréciant ce travail de confrontation entre théories et pratiques, j'ai poursuivi mes recherches dans le cadre de mes travaux de recherches de DEA et de doctorat, en me focalisant sur l'explication de la construction de la vie scolaire au sein des lycées.

A la suite de mon doctorat, j'ai été recrutée à l'IUFM de Lorraine, ce qui m'a conduit à intervenir dans la formation des enseignants du premier degré, dans la formation des CPE ainsi que dans la formation des enseignants préparant le CAPSAIS (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées). Lors de ces enseignements, j'ai préparé, entre autres, des cours relatifs à l'analyse de situations pédagogiques et d'apprentissages, à la connaissance du système éducatif et à la prise en charge des élèves en difficulté et des élèves à besoins éducatifs particuliers. J'ai aussi assuré des suivis de stagiaires lors de leurs stages en

établissements scolaires ou en écoles ainsi que les suivis de travaux de recherches et de mémoires professionnels. Ces activités professionnelles ont été d'autant plus intéressantes, à mes yeux, qu'elles ont été l'occasion de côtoyer des formateurs de terrain (CPE, professeurs des écoles maitres formateurs, directeurs d'école d'application, chefs d'établissement et Inspecteurs de l'éducation nationale). Cette collaboration m'a permis de développer des actions de formation commune d'une part et de m'engager dans des projets de recherche en m'appuyant sur les contextes variés de travail de ces acteurs d'autre part. Mes recherches portent ainsi aujourd'hui sur l'inclusion d'élèves en situation de handicap en écoles primaires et dans l'enseignement secondaire et sur le décrochage scolaire en cité scolaire (étude soutenue dans le cadre des recherches de l'ESPE).

Parmi les rencontres importantes dans la construction de mon parcours de recherche, je peux aussi mentionner celles ayant eu lieu au sein d'OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap, recherche et intervention scolaire) en 2011. Mon inscription dans cet observatoire s'est fait de manière progressive. La première étape est tout d'abord liée à la demande faite par un collègue nouvellement arrivé à l'ESPE de m'associer, en tant qu'enseignant chercheur, à l'organisation du quatrième colloque international « *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxe, contradictions et perspectives* », à l'Université Henri Poincaré (Nancy, 21 et 22 mars 2012).

Ensuite, la seconde étape est liée à la possibilité de m'impliquer dans les recherches développées au sein de cet observatoire, puisqu'il centre ses travaux sur l'observation des pratiques des enseignants accueillant en classe des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire d'une part et sur l'analyse des pratiques des acteurs de la communauté éducative au sein des établissements du second degré d'autre part. En d'autres termes, mon inscription à OPHRIS m'a conduite à m'appuyer sur les études existantes puis à devenir responsable de projets de recherches pour développer mes travaux sur les pratiques collaboratives, en écoles primaires (Barthélémy, 2015) et en collèges (Barthélémy & al, 2013), des acteurs de la communauté éducative lors de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire ; ceci m'ayant amenée et m'amène à réfléchir aux compétences professionnelles qui se développent dans le contexte scolaire actuel.

Evolution de mes questionnements : une dynamique de recherche évoluant vers les pratiques de collaboration des CPE au sein de la vie scolaire

Mes premiers travaux de recherche au sein du laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble et de l'équipe du GREIF (Groupe de Recherche sur l'Evaluation et l'Ingénierie de Formation) m'ont rapidement conduite à m'intéresser à la vie scolaire et plus particulièrement au rôle du Conseiller Principal d'Education (CPE) dans la construction du projet d'orientation des élèves. Il est apparu lors de mes premiers travaux deux constats principaux : d'une part les faibles rapports entre CPE et élèves dans l'aide apportée à la

construction de leur orientation (Barthélémy, 1995) et d'autre part le manque de reconnaissance de cet acteur dans ses fonctions autres que disciplinaires (Barthélémy, 1999).

Le CPE était donc défini, dans les textes prescrits ou officiels, comme acteur responsable de la vie scolaire et assurant des fonctions administratives, éducatives et pédagogiques avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, mais il ne parvenait que difficilement à sortir de son rôle « d'ancien surveillant général », malgré le changement de détermination dans les années 70.

En effet, d'une mission fortement axée, jusqu'aux années 70, sur le maintien de la discipline, les CPE sont passés, depuis les années 80, à des fonctions qui, sans oublier la mission disciplinaire, les amènent à être des médiateurs à l'intérieur des établissements, afin de placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective. Ainsi, d'après Delaire (1997), ils sont devenus les partenaires incontournables de tous dans l'établissement scolaire occupant entre le chef d'établissement et les professeurs une place particulière dans le fonctionnement interne de l'établissement, à la fois sous la direction du chef d'établissement et responsable de la gestion de la vie scolaire.

Ensuite, dans mes recherches doctorales portant sur *La compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du Conseiller Principal d'Education dans le pilotage d'un établissement scolaire* (Barthélémy, 1999), j'ai mis à jour, de manière descriptive, les relations existant entre les CPE, les professeurs, les chefs d'établissement et les élèves. Ainsi, les professeurs bien plus que les élèves n'étaient pas prêts à développer des relations avec les CPE dans les domaines éducatifs ou pédagogiques. Les CPE gardaient pour la plupart des acteurs une fonction administrative. De ces résultats, j'ai déduit les logiques d'action et les positions des CPE au sein de la vie scolaire (Barthélémy, 2005), positions liées à la hiérarchie, à l'évitement ou à la collaboration. Par ailleurs, j'ai pu constater que chacun travaillait encore de manière isolée, si ce n'est lors du suivi des élèves en difficulté, et n'envisageait que très rarement la vie scolaire comme un mode de management participatif (Demailly & al., 1998). Pour reprendre les propos de Hargreaves (1994), au regard des éléments décrits ci-dessus, les acteurs agissaient soit de manière individualiste, soit de manière collégiale mais contrainte.

Enfin, mon adhésion à l'Observatoire des pratiques sur le handicap, recherche et intervention scolaire, a été pour moi l'occasion d'inscrire mes recherches initiales dans un cadre plus large qui donnait un sens nouveau et qui en même temps m'ouvrait sur d'autres questions. Autrement dit, mon entrée dans les projets de recherche au sein d'OPHRIS m'a permis à la fois de concevoir mes questionnements dans le cadre d'une recherche actuelle et d'envisager les différentes orientations pour un chantier futur. Plus précisément, mon implication au sein des recherches de cet observatoire est à considérer comme un événement de mon parcours et un point d'ancrage m'amenant vers de nouveaux questionnements : la première enquête exploratoire a été une étape transitoire qui m'a permis de réinvestir mes connaissances sur les CPE d'une part et de m'ouvrir sur de nouveaux projets liés à la scolarisation d'un nouveau public suite à la mise en œuvre de la politique d'inclusion scolaire d'autre part. En effet, depuis la loi sur le handicap (*JORF*, n° 36 du 12 février 2005, Ministère

de l'Education Nationale, 2005) puis la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 (Ministère de l'éducation nationale (2013), une demande est faite aux établissements scolaires *« d'assurer l'inclusion de ces élèves en milieu ordinaire autant que faire se peut, de garantir à chaque enfant une place dans l'école de la République et 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 »*. 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). Face à ces injonctions, ma première enquête exploratoire menée au sein d'OPHRIS, posant la question de la construction d'un fonctionnement collégial lors de l'inclusion scolaire d'élève en situation de handicap au sein de la vie scolaire en collège (Barthélémy & al., 2013, Perez & al., 2014) est devenue le prétexte pour m'interroger sur le rôle de l'établissement scolaire dans le cadre de cette politique inclusive, et plus particulièrement sur l'étude de la collaboration entre le CPE, les enseignants et les chefs d'établissement au sein de la vie scolaire. Autrement dit, les prescriptions liées au métier de CPE (circulaire n° 82-842 du 28 octobre 1982, circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006, note de service n° 2011-201 du 20 octobre 2011, circulaire n° 2012-056 du 27 mars 2012, circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015) impliquent ce dernier dans ce processus d'inclusion et permettent de caractériser l'action du CPE. Ces nouvelles fonctions m'ont amenée et m'amènent à étudier la nouvelle professionnalité de cet acteur.

Au vu de mon parcours de recherche, il apparaît qu'implicitement les notions de travail collectif, de collaboration ou de coopération émergent. C'est pourquoi, dans les années qui ont suivi ma thèse, de nouveaux aspects sont apparus et m'ont motivée à me lancer dans une nouvelle dynamique de recherche. Prenant appui sur différents auteurs (comme par exemple Gather Thurler, 2000, Marcel & al., 2007, Lessard & al., 2009 ou Dupriez, 2010), j'envisage aujourd'hui, dans le cadre de mon habilitation à diriger des recherches, de réfléchir aux enjeux de la collaboration et aux diverses modalités d'action des intervenants (Allenbach & al., 2016), et ce pour différentes raisons. Tout d'abord, la collaboration devient un leitmotiv (Maroy, 2007) au cœur des politiques et des réformes éducatives. A ce propos, Marcel & al. (2007), renchérissent ces constats en affirmant que les injonctions au travail collaboratif ou à la collaboration se font de plus en plus pressantes. A titre d'exemples, ces notions, sont fortement usitées dans les textes officiels, comme dans le référentiel de compétences des personnels d'enseignement et d'éducation (Ministère de l'Education Nationale, 2013) ou dans la réforme sur la refondation de l'école (Ministère de l'Education Nationale, 2013). Cet accent mis sur la collaboration peut s'expliquer par le fait qu'elle est perçue comme un instrument de résolution des problèmes pédagogiques, un instrument de cogestion et un instrument d'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires d'apprentissage organisationnel et de professionnalisation (Lessard & al., 2009). En conséquence, la collaboration est devenue le concept clé de mes recherches dont le sens s'est affiné avec mes objets de recherche.

Ensuite, différentes recherches en éducation (INRP, 2000) affirment la nécessité d'un système coordonné avec une dimension coopérative ou collaborative. Ainsi, différentes recherches tentent de mettre à jour les *« facteurs facilitant la collaboration au travail des*

enseignants » (Lessard & al., 2009) ou de « *comprendre le travail collectif de l'enseignant en étudiant les effets de contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs* » (Grangeat & al., 2009). Pour leur part, Rey & Gremaud (2011) ou Quicke (2000) décrivent en quoi la collaboration professionnelle peut être un élément d'insertion et de professionnalisation des enseignants débutants. Dans le champ plus particulier de l'inclusion scolaire, Friend & al. (2010) ou Hudgins (2012) présentent, dans leurs résultats, la complexité pour mettre en place des pratiques de collaboration d'une part et le rôle des chefs d'établissement pour la mise en place d'une culture inclusive collaborative d'autre part. Gardou (2006), quant à lui, inscrit la coopération avec les différents acteurs scolaires comme un élément fondamental. Gather Thurler, dans ses différentes recherches (1996, 1997, 2000), décrit les caractéristiques pouvant faciliter le développement de la coopération pour la réalisation de projets d'innovation ou au sein des équipes de cycle.

Cet ensemble de raisons institutionnelles et scientifiques explique pourquoi il s'avère nécessaire de développer des travaux sous l'angle d'expériences de collaboration (Marcel & al, 2007). Certes, les travaux cités ci-dessus sont principalement axés sur les pratiques collaboratives des enseignants en classe ou dans le cadre de l'élaboration d'un projet vie scolaire pour lutter contre des incidents (Dupuy, 2016). Toutefois, comme le précisent Lessard & al. (2009) ou Gather Thurler (2000), la collaboration peut porter sur le travail en classe d'une part et sur le travail hors classe d'autre part. Ces lectures et recherches mettent en évidence la nécessité de penser la collaboration dans les différents niveaux de l'établissement scolaire et notamment au niveau de la vie scolaire, lorsqu'il s'agit de prendre en compte les questions éducatives. Autrement dit, ma recherche sur les pratiques collaboratives du CPE dans les dimensions de la vie scolaire (organisationnelle, éducative et relationnelle (DGER, 2002 ; Obin, 2007 ; Labrégère, 2010 ; Dupuy, 2016) a le double intérêt de se situer à l'interface des pratiques d'un ensemble d'acteurs relevant du caractère individuel et collectif.

Ainsi, à travers les résultats de mes recherches actuelles et futures, je montrerai quels sont les niveaux de collaboration entre les CPE, les enseignants ou les chefs d'établissement, selon les trois niveaux d'analyse décrits par Lessard & al. (2009), à savoir :

- « *Un premier niveau de collaboration, qui au plan descriptif, est centré sur le simple échange d'information liée à des concertations informelles et occasionnelles.*
- *Un deuxième niveau de collaboration, qui considéré d'un point de vue analytique, envisage la collaboration comme un type de rapport social.*
- *Un troisième niveau d'analyse peut être développé, selon une analyse prescriptive. La norme au travail collectif présente alors quatre caractéristiques : (1) Elle porte sur le travail en classe et hors classe. (2) La demande de travail collectif apparaît comme une nouvelle exigence de transparence et de réflexivité. (3) La norme au travail collectif est perçue comme partie intégrante d'une stratégie de changement du travail enseignant à l'école. (4) Pour finir, le travail collectif est une forme de responsabilisation des enseignants par rapport à leur travail et à ses effets ».*

En connaissance de ces trois niveaux d'analyse, j'envisagerai la collaboration comme un outil pouvant permettre l'amélioration des services éducatifs (Lessard & al. 2009) puis comme un élément du développement professionnel ou de la culture professionnelle (Quicke, 2000).

Articulation entre recherche et formation

Pour conclure, je ferai référence à l'articulation entre la recherche et la diffusion de ses résultats hors du cercle des initiés. Depuis mon arrivée à l'IUFM/ESPE, j'ai participé à des conférences et à des sessions de formation sur des questions de vie scolaire et du rôle des CPE auprès d'acteurs issus d'horizons professionnels différents. Ces rencontres avec les acteurs se révèlent très précieuses : elles m'informent sur ce qui fait, pour eux, problème, et elles invitent à proposer une déconstruction de certaines de leurs représentations, au prix d'une actualisation des connaissances sur cette question. Elles contribuent de ce fait à alimenter de nouvelles perspectives de recherche.

Inversement, les conclusions de mes recherches, dont l'objectif est la mise en perspective des différents niveaux de collaboration des acteurs de la communauté éducative, seront réinvesties dans mes situations d'enseignement. Toutefois, à ce jour, dans le cadre de mon expérience, je ne développe que les compétences pratiques des formes d'enseignement. Je présenterai ainsi les dispositifs d'enseignement proposés à l'ESPE visant à sensibiliser les étudiants à la nécessité d'un travail collectif.

En résumé

La dynamique d'évolution de mes travaux, sous-tendue par mes activités au sein de l'IUFM et de l'ESPE et par mon intégration au sein d'OPHRIS, 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 de la scolarisation d'élèves en situation de handicap, au sein de la vie scolaire.

Autrement dit, si le point de départ de mes recherches a été la compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du CPE, considéré comme un « personnage-dispositif ¹ » (Barthélémy, 1996, 1999), mon objet a évolué suite à l'extension de ses missions dans les domaines éducatif et pédagogique. En effet, au départ considéré comme un individu au sein de la vie scolaire à qui l'on assigne des fonctions officielles identiques pour tous, le CPE est ensuite étudié comme l'acteur responsable de cet espace/temps, sous la responsabilité du chef d'établissement. Le CPE 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

¹« 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).

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).

Ainsi, l'établissement scolaire, la vie scolaire et la collaboration, qui sont des notions employées par les politiques, sont à interroger pour en faire des objets de recherche. Dans mon habilitation à diriger des recherches, je rendrai compte des connaissances acquises en présentant mes travaux à la fois selon leur évolution chronologique mais aussi selon l'avancée des recherches scientifiques.

La confrontation entre des textes d'origines diverses (textes officiels et lectures scientifiques) a conforté mon choix d'accorder une place centrale aux acteurs dans une école inclusive. Pour construire mon cadre d'analyse en vue de produire des connaissances scientifiques, j'ai pris appui sur les approches et méthodes de la sociologie des organisations pour décrire le fonctionnement des établissements scolaires tout en les enrichissant de celles en vigueur dans le cadre de la sociologie de l'action. Cette dernière puise son origine dans les conceptions de Weber et dans les travaux de Parsons pour qui tout système social peut être compris à partir de l'action des différents agents qui le composent. Dans mon cas, il s'agit de comprendre comment se construit la vie scolaire à partir de l'action des différents acteurs qui la composent ; les conduites de l'acteur sont ainsi interprétées comme des tentatives d'ajustement entre les objectifs organisationnels et ses visées propres (Dortier & Ruano-Borbalan, 2000).

J'ai ainsi construit mes propres recherches portant sur les pratiques collaboratives en ayant recours à des recherches portant sur les jeux des acteurs - selon leur mobilisation dans les établissements scolaires (Dubet, 1989), leurs niveaux d'implication (individuel, classe et établissement) et domaines d'implication (cognitif, affectif ou comportemental) (Cheong Cheng, 1996) ou leurs stratégies (Crozier & Friedberg, 1977) -. En effet, la place accordée aux acteurs est centrale pour tenter de comprendre les effets au niveau de la construction d'actions communes pour accompagner les élèves (par exemple ceux en situation de handicap) dans leur parcours scolaire.

L'objectif visé dans cette habilitation à diriger des recherches, est de *montrer comment je peux parvenir à conceptualiser les pratiques collaboratives des CPE au sein de la vie scolaire, à partir de mes réflexions sur mes premiers travaux de recherche puis à partir de mes projets actuels et futurs*. Si au départ, je veux montrer que la collaboration est un outil permettant la construction de relations entre les CPE et les enseignants grâce à la mise en place d'échanges informels, j'identifie, par la suite, les types de rapports sociaux se développant entre ces acteurs. Ce travail de réflexion, basé sur des emprunts à différentes ressources documentaires ainsi que sur mes expériences de recherche, est l'occasion d'aller au-delà du travail réalisé lors de mon doctorat (Barthélémy, 1999) dont les conclusions m'ont permis, dans un premier temps, de mettre à jour les conditions nécessaires à l'évaluation de la vie scolaire à partir des pratiques du CPE. Dans un second temps, j'ai produit des

connaissances sur le rôle du CPE au sein de la vie scolaire, et notamment sur son implication dans les activités administratives, éducatives et pédagogiques. Il ressortait que, selon les caractéristiques des établissements scolaires et celles des acteurs interrogés (chefs d'établissement, professeurs, élèves et CPE), le CPE travaillait de manière collective ou individuelle en fonction des situations qui se présentaient. Cet aspect spécifique de coopération et/ou de collaboration entre les acteurs agissant au sein de la vie scolaire, notamment lors du suivi des élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers, deviendra une question émergente dans la suite de mes travaux et dans mes recherches actuelles.

Cette note de synthèse, comportant trois chapitres, va ainsi illustrer ce cheminement.

Plan

Dans un premier chapitre intitulé « *Mes repères méthodologiques : la référentialisation comme méthodologie d'évaluation* », je développerai en quoi la référentialisation (Figari, 1994 ; Figari & al., 2014), conçue comme une procédure de modélisation, m'a permis, à mes débuts en recherche, d'étudier la vie scolaire à partir des relations que le CPE entretenait avec les chefs d'établissement, les professeurs et les élèves. Cette méthode de référentialisation est conçue selon un protocole décliné en quatre phases :

- Phase 1 : phase exploratoire,
- Phase 2 : procédure de référentialisation en vue de la construction d'un référentiel d'évaluation,
- Phase 3 : instrumentation,
- Phase 4 : interprétation.

De par ce travail, j'ai pu apporter des connaissances sur les domaines et niveaux d'implication des CPE au sein des activités éducatives, pédagogiques ou administratives. J'ai aussi pu mettre à jour les différentes pratiques des CPE selon les contextes dans lesquels ils travaillaient ou selon les acteurs interrogés.

La suite de mes travaux va toutefois m'amener à questionner la pertinence de cette méthodologie. En effet, en prenant appui sur de nouveaux aspects de la littérature issus des recherches menées dans le champ des politiques publiques et de l'évaluation, je mettrai en évidence les fondements nécessaires à la pratique de référentialisation. Par ailleurs, partant du postulat que la référentialisation est tournée vers l'action, j'explicitai comment mon objet de recherche, le rôle du CPE au sein de la vie scolaire, a évolué vers un nouvel objet, les pratiques collaboratives du CPE au sein de la vie scolaire, puis plus particulièrement lors de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans les chapitres suivants, mon premier « schéma modélisateur » (ou conceptualisation) du CPE au sein de la vie scolaire évoluera en fonction des apports officiels, prescriptifs et scientifiques.

Dans un deuxième chapitre « *Mes Premiers travaux sur la vie scolaire repensés dans une logique de collaboration* », j'expliquerai la dynamique dans laquelle s'inscrit mon parcours de recherche. Ainsi, mes travaux ont porté initialement sur *La compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du CPE dans le pilotage d'un établissement scolaire*

(Barthélémy, 1999). Il est vite apparu qu'étudier la vie scolaire peut être une tâche compliquée puisque cette notion peut être conçue comme un « service », un « ensemble de dispositifs », un « espace et un lieu de décisions assurant un cadre de vie de qualité » ou un « acteur ». En conséquent, pour délimiter mon objet de recherche, j'ai eu recours aux textes officiels et prescriptifs (et ce afin de définir les éléments caractéristiques de la vie scolaire) ainsi qu'aux travaux relevant de la sociologie de l'école. Ils ont permis de faire émerger les variables nécessaires à l'observation de « l'établissement scolaire » et de « la vie scolaire ». Parmi celles-ci, il est plus particulièrement ressorti, comme variable importante, celle de la mobilisation des acteurs dans le fonctionnement des établissements scolaires (Dubet, 1989) et leur implication au niveau du pilotage, au niveau de la classe et au niveau individuel) et dans les domaines cognitifs, comportementaux et affectifs (Cheong Cheng, 1994).

J'ai, dans un premier temps, apporté des connaissances descriptives puis explicatives sur les relations entre CPE, professeurs, chefs d'établissement et élèves selon les caractéristiques contextuelles et professionnelles de ces acteurs. Puis, dans un second temps, suite à l'analyse des données recueillies, j'ai déduit les différentes logiques des CPE en lycée. Toutefois, de nouveaux aspects de la littérature institutionnelle et scientifique m'ont conduite à analyser mes premiers résultats dans une nouvelle perspective. Aux vues de mes recherches, il ressort que ces relations peuvent dépendre du degré de collaboration entre ces acteurs. De ce fait, si dans mes travaux de thèse, je n'ai travaillé que sur les relations entre acteurs, sans évoquer la notion de collaboration ou de travail collectif, aujourd'hui, je souhaite reconstruire mon travail à la lumière des travaux sur la collaboration, qui, peu travaillée à cette époque, est devenue « l'élément conceptuel » qui va me permettre de repenser mes questions sur la vie scolaire. Ainsi, de par mes résultats produits, je proposerai une conceptualisation des pratiques collectives des CPE au sein de la vie scolaire selon les analyses proposées par Lessard & al. (2009), analyse descriptive, analytique ou prescriptive. Je verrai ainsi si la collaboration relève du simple échange d'informations, de la construction de rapports sociaux ou de la responsabilisation (Lessard & al., 2009).

Enfin, dans un dernier chapitre, « *Continuités et Perspectives de recherche et de formation pour penser la collaboration des acteurs du second degré dans une école inclusive* », j'explicitai comment, de mes travaux initiaux puis repensés autour de la notion de collaboration, je me suis orientée vers la poursuite de recherches portant plus spécifiquement sur les pratiques de collaboration des acteurs de la communauté éducative lors de l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Je décrirai mon implication dans le projet mené au sein d'OPHRIS visant à enrichir les connaissances sur les pratiques collaboratives des acteurs de la communauté éducatives (Inspecteurs, chefs d'établissement, CPE, professeurs, parents, AESH, personnels de soins et de santé, IATOS).

Dans mes perspectives de formation, partant du postulat que le travail en collaboration peut être envisagé comme source de professionnalisation et comme démarche à développer, je mettrai en avant l'intérêt des formations et des dispositifs pluri-catégoriels favorisant des pratiques de collaboration dans lesquels je suis impliquée.

Chapitre 1

Mes repères méthodologiques : la référentialisation comme méthodologie d'évaluation

Ma recherche sur le rôle du CPE dans le pilotage d'un établissement scolaire (Barthélémy, 1999) s'est inscrite conceptuellement et méthodologiquement dans une discipline contributive aux sciences de l'éducation, la sociologie de l'école et de l'éducation. Cette recherche a permis, dans une approche descriptive et explicative, de mieux appréhender ce métier polymorphe et d'alimenter ma réflexion dans le champ des pratiques professionnelles. J'ai ainsi pu mettre en évidence les relations entre les chefs d'établissement, les professeurs et les CPE ainsi que les logiques de ces derniers selon les contextes ou les statuts des acteurs interrogés. Or, cette sociologie, comme l'expliquent Derouet (1994) et Lecointe (1997), éprouve une grande difficulté à relier les enjeux locaux à une vision d'ensemble du fonctionnement du système éducatif et à expliciter pourquoi les acteurs s'engagent dans le fonctionnement des lycées. Par conséquent, j'ai jugé pertinent d'associer les travaux en sociologie à ceux relevant des recherches en évaluation puisque selon Gather Thurler (1994), l'évaluation est une pratique facilitant la compréhension du fonctionnement des établissements. Elle a pour objet :

- Dans une visée d'efficacité, la recherche de standards permettant d'élever les compétences des élèves d'une part,
- Dans une visée d'amélioration et de développement du fonctionnement de l'école, la recherche d'informations promouvant les innovations pédagogiques, la mobilisation et l'implication des acteurs (Normand, 2005) d'autre part.

Ainsi, si la sociologie de l'éducation a pour intérêt d'observer l'Ecole, de comprendre les différences entre les groupes d'individus, les pratiques en classe ou le fonctionnement des établissements scolaires, l'évaluation peut aider à cette pratique en tant qu'outil d'observation, de différenciation et de rationalisation (Demailly & al., 1998 ; Figari & al., 2014).

Par ailleurs, lors de mon implication dans des études commanditées au Groupe de Recherche en Evaluation et Ingénierie de la Formation (GREIF), (Achouche, M., Barthélémy, V. & Gauthier, G. (sous la direction de G. Figari), 2000 ; Barthélémy, V. & Monin N., 1998), puis au sein du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) (Barthélémy, V. Dejaiffe, B. & Espinosa, G., 2014, 2017), nous avons plus particulièrement cherché à savoir, dans une perspective évaluative, si les objectifs des projets expérimentaux ou des dispositifs (dans notre cas, *l'Evaluation d'un projet d'expérimentation : l'aménagement des rythmes scolaires* en 1998 puis *l'Evaluation des Nouvelles Activités périscolaires* en 2014 et 2017) ont été réalisés voire même partiellement réalisés (Pons, 2011).

Mes différents travaux posent ainsi la question des liens entre sociologie et évaluation, ou, comme le suggère Lefeuvre (2015), celle du statut du sociologue lorsqu'il se mêle de l'évaluation. En d'autres termes, est-ce que la recherche sociologique peut apporter sa contribution à l'activité évaluative ? Cette question a déjà été source de discussion dans les années 1990 puisque Demailly & al. (1998) se demandaient si la sociologie était au service des pratiques d'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires. En 2015, elle a poursuivi ce travail de réflexion en intervenant dans les débats concernant la place des sociologues dans l'évaluation des politiques publiques, puisqu'elle a constaté que de plus en plus de contrats demandés aux sociologues ont pour motif des demandes ou des réalisations d'études évaluatives. Certes, si le développement de l'évaluation de l'action publique offre des terrains aux sociologues, il se pose toutefois la question suivante : « *qu'est-ce que l'évaluation du point de vue sociologique* » (Demailly & al., 2010) ? Et au-delà de cette question, quelle méthodologie d'évaluation en éducation et en formation proposer pour mener une enquête évaluative ?

Il est ainsi nécessaire de prendre en compte le problème de positionnement du sociologue lors de la mise en œuvre de ces études. En effet, n'est-il là que pour « *employer les méthodes d'enquêtes sociologiques pour fournir des résultats chiffrés dans le cadre d'une rationalité instrumentale* » (p. 2) ? Ou peut-il aider les commanditaires à « *formuler des demandes de recherche, apprendre des choses sur le monde social et sur leur propre action, à acquérir des outils de réflexivité* » (p. 2) ? Il est d'ores et déjà possible de penser que la sociologie va apporter des éléments pour justifier des méthodologies, expliciter des concepts et aider à l'interprétation des observations.

Ce détour introductif par cette mise en perspective, d'un point de vue conceptuel, des liens entre sociologie et évaluation dans le champ de l'évaluation des politiques publiques va me servir à :

- Eclaircir les questionnements que posent les pratiques évaluatives, tels que :
 - o Qui évalue ?
 - o Quels sont les objets de l'évaluation ?
 - o Pourquoi évalue-t-on ? Quels sont les enjeux de l'évaluation ?
 - o Quelles sont les conceptions de l'évaluation ?
 - o Quelles connaissances sont produites ?
 - o Comment évaluer ?
- Concevoir mon discours méthodologique en le fondant sur un protocole scientifique.

Pour apporter des éléments de réponse, je prendrai appui sur mes travaux individuels (Barthélémy, 1999) et collectifs (Achouche, M., Barthélémy, V. & Gauthier, G. (sous la direction de G. Figari), 2000 ; Barthélémy & Monin, 1998), dans lesquels j'ai conçu et mis en œuvre une méthode d'évaluation particulière, la référentialisation, considérée comme « *une procédure visant à repérer un contexte et à construire en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet par rapport auquel sont menées des évaluations* » (Figari, 1994, Figari & al., 2014). Si cette méthode a ainsi été appliquée dans mes premiers travaux, elle s'en trouve aujourd'hui confirmée, à la lumière de nouveaux aspects de la littérature. En

effet, à l'aide des nouvelles références collectées dans le champ de la sociologie des politiques publiques et des recherches en évaluation (Pons, 2011), je peux préciser qu'en tant « qu'évaluateur », je suis attachée à expliquer les résultats des dispositifs, en m'inspirant de méthodes se réclamant de la sociologie. De plus, considérant l'évaluation comme une pratique scientifique, je suis amenée, comme l'indiquent Figari & al. (2014), « à *modéliser le processus afin de pouvoir lui appliquer un protocole méthodologique, à savoir la référentialisation* » (p. 51).

Ainsi, je présenterai, dans un premier temps, mon itinéraire méthodologique de recherche. J'évoquerai comment, à partir de mes premiers travaux, j'ai questionné mes pratiques de recherche. Puis, dans un second temps, j'explicitai comment les concepts de la méthodologie d'évaluation sont mis en œuvre dans la référentialisation.

I- Mon itinéraire méthodologique de recherche questionné

Ayant réalisé mon apprentissage de la recherche au sein du Groupe de Recherche sur l'Evaluation et l'Ingénierie de Formation (GREIF), j'ai expérimenté, dans le cas particulier de mes recherches (Barthélémy, 1999) ainsi que dans les études commanditées au GREIF, (Achouche & al. 2000 ; Barthélémy & Monin, 1998), la méthodologie de l'évaluation fondée sur la référentialisation (Figari, 1994).

Selon cet auteur, cette notion désigne l'ensemble des procédures permettant de modéliser l'évaluation et d'élaborer un protocole qui établit un lien logique entre référents, critères et indicateurs de l'évaluation. Ce protocole est composé de quatre phases décrites dans le tableau ci-dessous (qui a été repris par Figari & al., 2014) :

Phase 1 Exploration	Analyse du mandat	- Quel contexte ? - Quelles stratégies ? - Quelles productions ?
	Problématique d'évaluation	A quelle(s) question(s) fondamentale (s) l'évaluation doit-elle répondre ?
Phase 2 Procédure centrale de référentialisation	Eléments à évaluer	Quelles dimensions de l'objet à observer ?
	Référents	A partir de quoi attribuer un sens à l'information ?
	Critères	Quels aspects représentatifs de l'objet à évaluer choisir pour porter un jugement ?
	Indicateurs	Quelles caractéristiques observables permettant la vérification du degré d'atteinte du critère ?
Phase 3	Instrumentation	Quels outils employés pour renseigner les indicateurs ?
Phase 4	Interprétation	Quelles significations attribuer aux résultats ?

Tableau 1 : Les différentes phases du protocole de référentialisation

La référentialisation comprend ainsi quatre phases permettant l'analyse du mandat, la définition des éléments à évaluer en fonction de référents, l'instrumentation et l'interprétation.

Mon objectif ici est de montrer la pertinence de la référentialisation, en tant que démarche de recherche et pour la recherche, ainsi que la dynamique dans laquelle elle place les acteurs de l'évaluation (*i.e.* : le chercheur, les commanditaires ou les initiateurs, les sujets soumis à l'évaluation ou les usagers (Figari & al., 2014 ; Chaumière, 2015)).

Pour ce faire, je décrirai, dans un premier temps, mon apprentissage de la référentialisation, en déclinant les différentes phases du protocole décrit ci-dessus. Puis, dans un second temps, j'évoquerai pourquoi la référentialisation possède les éléments nécessaires permettant de s'assurer qu'elle relève d'une procédure de modélisation. Pour finir, je porterai un regard critique sur ces premières pratiques, me permettant d'envisager les questionnements méthodologiques de l'évaluation en éducation pour la poursuite de travaux dans ce domaine.

1. Mon apprentissage de la référentialisation

1.1 Phase 1 : l'utilisation de la référentialisation pour identifier l'objet à observer

Dans les différentes recherches et études fondées méthodologiquement sur la référentialisation, deux situations de départ ont conditionné mes questionnements et le choix de mes objets à observer :

- Dans le cadre de ma recherche « *Vers la compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du CPE dans le pilotage d'un établissement scolaire* » (Barthélémy, 1999), j'ai choisi d'étudier le rôle du CPE par intérêt personnel. En effet, dans le cadre de mes études en Lettres Classiques Etrangères (LCE), je suis partie en Angleterre comme assistante et j'ai découvert un système éducatif fonctionnant sans CPE. Les enseignants avaient pour mission d'enseigner d'une part et d'assurer le suivi pédagogique et éducatif des élèves d'autre part. En rentrant en France, j'ai pris la décision de m'inscrire en licence de sciences de l'éducation avec pour ambition première de passer le concours CPE. Or, la poursuite de mes études dans cette filière m'a amenée vers une nouvelle ambition, celle de développer des recherches sur les CPE.
- Dans le cadre des études commanditées au GREIF, le choix des objets de recherche a été réalisé conjointement avec les commanditaires, le Ministère de l'Agriculture pour l'étude portant sur l'Evaluation du devenir des élèves de classes post BTSA d'une part et le proviseur du lycée Louis Armand (Chambéry) pour l'étude centrée sur l'Evaluation d'un projet d'expérimentation, l'aménagement des rythmes scolaires d'autre part.

De ce fait, si dans la première situation, j'ai été amenée à me questionner afin d'obtenir des informations d'ordre général, sans cibler directement les axes de la recherche, dans la seconde situation, le protocole de recherche (les critères, les indicateurs,

l'instrumentation) a été réalisé conjointement entre les enseignants universitaires et les commanditaires.

Toutefois, dans les deux situations, pour répondre à ce questionnaire préalable, j'ai recueilli des informations dites « invoquées » (Figari., 1994) faisant référence à celles trouvées dans les textes officiels et les ouvrages descriptifs ou scientifiques et des informations « provoquées » (Figari, 1994) issues des entretiens exploratoires menés auprès des usagers.

A titre d'exemple, je propose de décrire les différents temps de cette première phase, pour évaluer le rôle du CPE au sein de la vie scolaire, dans le tableau ci-dessous. Je choisis volontairement cet exemple puisque cet objet de recherche est le point d'ancrage de l'ensemble de mes recherches passées, actuelles et futures. L'évolution méthodologique que je vais décrire ici permettra de comprendre pourquoi le modèle du CPE se transforme dans les chapitres suivants.

De cette première phase d'exploration comportant d'abord une analyse du mandat (questionnement sur la situation à évaluer, approfondissement et décryptage) décrite dans le tableau 2, j'ai ensuite formulé ma problématique d'évaluation.

Eléments à observer	questionnement préalable	informations invoquées	informations provoquées
le rôle du CPE dans la vie scolaire	comment se définit la fonction CPE ? quels sont les aspects du métier mis en avant ? quelles relations avez-vous avec les acteurs ? travaillez-vous en collaboration avec les professeurs ? quels contacts avez-vous avec les élèves ? quel rapport avez-vous avec les chefs d'établissement ? comment définissez-vous la vie scolaire ? quelle place occupez-vous dans la vie scolaire ? quelle conception avez-vous de la vie scolaire ? quels acteurs sont-ils impliqués ? comment s'organise la vie scolaire ?	textes officiels ouvrages descriptifs	entretiens exploratoires auprès des CPE et des chefs d'établissement

Tableau 2 : Présentation du questionnaire préalable et des informations invoquées et provoquées

Les méthodes d'analyse des données existantes, telles que l'analyse de documents, ont permis d'opérer un état des lieux des missions des CPE. Autrement dit, pour évaluer le rôle du CPE, j'ai établi un questionnaire préalable. J'ai obtenu des éléments de réponses dans les textes officiels et des ouvrages descriptifs. Cependant, il me manquait des données sur la réalité de ce métier, c'est pourquoi, dans cette phase exploratoire, j'ai réalisé des entretiens, destinés à contrebalancer les informations issues des textes officiels qui privilégient en général le discours institué. Les entretiens ont ainsi été des lieux de rencontre avec les professionnels. Les données obtenues ont enrichi ma connaissance empirique de la situation ainsi que créé le questionnaire, tout autant que l'analyse d'ouvrages et de documents officiels.

Les informations tirées de ces deux sources m'ont permis de dévoiler les éléments caractéristiques suivants (cf. : tableau 3) :

Eléments à observer	éléments caractéristiques fonctions assignées au CPE	tâches relevant des fonctions assignées
le rôle du CPE dans la vie scolaire	fonction administrative : organisation de l'établissement	contrôle des absences respect du règlement intérieur ordre et sécurité règles communes visant le respect des gens et des lieux prise en charge des élèves registre des inscriptions
	fonction pédagogique : fusion du travail entre acteurs	informations sur les élèves au quotidien, en conseil de classe mise en place pour les élèves d'études surveillées travail en collaboration mise en place du dialogue entre les jeunes et les adultes
	fonction éducative : transition vie/école	initier aux règles de vie en société par le biais d'activités, des conseils, des associations mise en place d'activités visant à insérer l'élève dans la vie sociale et professionnelle mise en place d'activités socio-éducatives

Tableau 3 : Présentation des éléments caractéristiques

A partir des informations recueillies, j'ai fait ressortir les éléments caractéristiques liés au rôle du CPE, c'est-à-dire les fonctions assignées au CPE et les tâches relevant de ces fonctions.

Le questionnaire préalable a été envisagé différemment conduisant à la construction de la problématique de l'évaluation (c'est-à-dire à quelle(s) question(s) l'évaluation doit-elle répondre ?). Me concernant, pour évaluer le rôle du CPE au sein de la vie scolaire, j'ai pris l'option :

- De repérer les dimensions de la vie scolaire dans lesquelles le CPE s'investit, et de dégager les raisons expliquant les écarts entre prescrit et réel,
- De regarder quelles relations le CPE développe avec les acteurs de la vie scolaire, et de faire ressortir les facteurs expliquant les différents degrés d'implication du CPE selon les fonctions assignées à ce dernier,
- De mettre en avant les domaines d'implication dans lesquels il intervient.

J'avais aussi pour objectif de repérer en quoi les contextes scolaires d'une part et le statut des acteurs d'autre part pouvaient influencer l'implication du CPE au sein de la vie scolaire ; d'où la constitution de questions liées à la problématique de l'évaluation qui me donnaient des « pistes d'hypothèse » (Figari, 1994).

La mise en tableau suivante (cf. : tableau 4) permet de synthétiser cette première phase exploratoire.

Exploration	
questionnement préalable	problématique de l'évaluation
<i>par rapport aux missions du CPE :</i> comment se définit la fonction CPE ?	quels facteurs expliquent les différents degrés d'implication du CPE dans le pilotage de l'établissement ?
<i>par rapport aux pratiques du CPE :</i> quels sont les aspects du métier mis en avant ? quelles relations avez-vous avec les acteurs ? travaillez-vous en collaboration avec les professeurs ? quels contacts avez-vous avec les élèves ? quel rapport avez-vous avec les chefs d'établissement ?	quelle place occupe-t-il entre les professeurs et les chefs d'établissement ? quelles variables expliquent les différences éventuelles ? de quelles dimensions de la vie scolaire est-il responsable ? existe-t-il des écarts ? pourquoi ? quels effets sont constatés au niveau des apprentissages et des relations qu'ils entretiennent avec les acteurs ?
<i>par rapport à la vie scolaire</i> quelle place occupez-vous dans la vie scolaire ? quelle conception avez-vous de la vie scolaire ? comment définissez-vous la vie scolaire ? comment s'organise la vie scolaire ?	quelles sont les raisons expliquant les écarts entre le prescrit et le réel ? en quoi les contextes scolaires peuvent-ils influencer la posture du CPE ? en quoi les statuts des acteurs peuvent-ils influencer les relations entre acteurs ?

Tableau 4 : Problématique de l'évaluation (Phase 1)

Le travail réalisé au cours de cette phase exploratoire a permis de préciser les questionnements préalables, qui n'ont apporté que des réponses descriptives sur les missions et les pratiques du CPE. Ces questionnements ont ainsi été reformulés dans une perspective évaluative, visant à expliquer les raisons pour lesquelles le CPE adopte telle ou telle posture dans l'établissement scolaire.

1.2 Phase 2 : l'utilisation de la référentialisation pour la construction du référentiel d'évaluation

Cette phase 2, procédure centrale de la référentialisation, a été particulièrement importante dans les différentes recherches et études réalisées puisque j'ai été amenée à me positionner dans un système conceptuel organisé et à construire mon modèle. Autrement dit, l'élément à observer, vague et complexe, est devenu un « *élément à évaluer, précis et simplifié* » (Figari, 1994), qu'il s'agit d'explicitier en fonction des référents de l'évaluation - théories, modèles ou « opérateurs intellectuels » (Muller, 1997) - tirés par exemple de travaux de recherche. Ces référents attribuent un sens aux informations.

Puis, pour chacun des référents, j'ai envisagé l'élaboration des critères - « *notion centrale de la référentialisation qui sert d'interface entre les visions du monde et les indicateurs* » (Figari, 1994, p. 110) - ainsi que des indicateurs - « *outils de l'évaluation permettant de concrétiser un critère* » (p. 112) -, issus des travaux ou des textes officiels. L'aboutissement de cette procédure de référentialisation achevée a conduit à la construction du modèle, une grille de lecture de la réalité, le « *référentiel d'évaluation* » compris comme « *le résultat d'une construction d'un objet en fonction de référents et non pas comme un cadre normatif* ».

Toujours à partir de mon exemple de l'évaluation du rôle du CPE au sein de la vie scolaire, j'ai retenu comme objet central d'évaluation l'implication des CPE dans le fonctionnement de la vie scolaire (Barthélémy, 1999) puisque cette variable s'est révélée être essentielle, notamment dans les travaux de Cheong Cheng (1996). Il s'agit, ainsi selon lui, de

mesurer la productivité des établissements scolaires mais aussi de comprendre les mécanismes se développant entre les acteurs. Prenant appui sur ses travaux, j'ai envisagé l'implication du CPE selon les deux dimensions qu'il a lui-même définies, à savoir les niveaux d'implication (individuel ou collectif) et les domaines d'implication (affectif, comportemental et cognitif).

Le tableau 5 présente ainsi l'objet à évaluer ainsi que les dimensions de cet objet.

Objet à évaluer	implication du CPE	
Dimensions de l'objet		
le niveau d'implication	action individuelle	dans des activités administratives dans des activités pédagogiques dans des activités éducatives
	action collective	
le domaine d'implication	domaine cognitif (méthodes de travail)	apport de connaissances apports de méthodes de travail
	domaine affectif (écoute)	liens entre les jeunes et les adultes liens entre jeunes
	domaine comportemental (respect des règles)	apprentissage de la vie en société apprentissage de la vie socioprofessionnelle apprentissage de la citoyenneté

Tableau 5 : Présentation des dimensions de l'objet

Suite à la présentation des dimensions de l'objet, j'ai pu supposer que :

- Le niveau d'implication du CPE peut varier selon les activités (administratives, pédagogiques ou éducatives) envisagées ; il peut ainsi mener des actions individuelles ou des actions collectives.
- Le CPE au sein de la vie scolaire peut agir dans différents domaines, les domaines cognitif (méthodes de travail), affectif (l'écoute) et comportemental (respect des règles).

Puis, j'ai envisagé l'élaboration de critères et d'indicateurs sur lesquels s'est basée l'évaluation.

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble de la procédure de la référentialisation.

Procédure centrale de la référentialisation			
Dimensions à évaluer	Référents	Critères	Indicateurs
le niveau d'implication individuel ou collectif, dans les activités administratives ou/et pédagogiques, éducatives	référents théoriques : ■ soutien et reconnaissance des acteurs ■ collaboration entre acteurs ■ degré de mobilisation des acteurs	<u>dans les activités administratives</u> ■ qualité du fonctionnement de la vie scolaire ■ encadrement des élèves ■ apprentissage des règles de vie en société <u>dans les activités pédagogiques</u> ■ aide à l'orientation et à la construction du projet de l'élève ■ participation aux conseils ■ mise en place d'études surveillées ■ collaboration avec le personnel enseignant <u>dans les activités éducatives</u> ■ participation aux activités extra-scolaires ■ mise en place d'activités, de clubs	nombre de rencontres avec les élèves concernant : ■ les absences, ■ les problèmes personnels, ■ les cas de violence ■ les cas de non-respect du règlement nombre de rencontres avec les personnels concernant les problèmes de la vie scolaire nombre de rencontres avec les élèves pour parler de : ■ leur orientation ■ leur projet personnel ■ leur poursuite d'études nombre de présence aux conseils par an nombre d'heures de soutien et/ou d'études surveillées mises en place par les CPE seuls ou par les CPE aidés des professeurs fréquence des rencontres avec les professeurs pour parler des élèves en difficulté fréquence de participation aux activités extra-scolaires proposées par les professeurs nombre de clubs et/ou activités créées par les CPE seuls, par les CPE et autres acteurs (élèves et/ou professeurs)
le domaine d'implication cognitif, affectif et/ou comportemental	référents théoriques : ■ construction d'objectifs éducatifs communs ■ organisation du cursus et acquisitions de savoirs ■ vision partagée de l'école ■ logique des bénéfices ■ relations entre acteurs	<u>cognitif (méthodes de travail)</u> ■ aide méthodologique ■ suivi personnel ■ suivi de la scolarité <u>affectif (écoute)</u> ■ disponibilité pour le jeune ■ connaissance du jeune ■ relation d'aide <u>comportemental (respect des règles)</u> ■ médiateur en cas de conflits ■ initiation aux règles de vie en société ■ mise en œuvre des droits et des devoirs des élèves	nombre de rencontres avec les élèves et/ou la famille pour les conseiller pour des structures d'aide au travail nombre de rencontres avec les élèves pour l'écouter, l'informer, le renseigner, dialoguer et le conseiller fréquence des rencontres avec des élèves présentant des problèmes personnels (type de questions posées) fréquence des contacts avec les personnes compétentes pour répondre aux problèmes des jeunes nombre de conflits réglés entre jeunes, entre jeunes et adultes nombre de réunions et de rencontres pour les sensibiliser aux effets des conduites à risque (création de « dialogue social » dans l'établissement) taux d'implication des élèves dans la vie scolaire fréquence des rencontres avec les délégués organisation et participation aux élections des délégués

Tableau 6 : Evaluation de l'implication du CPE au sein de la vie scolaire (Phase 2)

1.3 Phase 3 : l'instrumentation pour le recueil de données

Pour conclure, dans les différentes recherches et études, j'ai envisagé, dans la phase 3 du protocole méthodologique de l'évaluation par la référentialisation, l'instrumentation de l'évaluation. Cela a consisté en la construction des outils d'enquête destinés à renseigner les indicateurs, en adoptant des formes classiques de l'observation, de l'interrogation et de l'analyse. Selon Figari (1994), dans la logique de référentialisation, les instruments, destinés au recueil et au traitement des informations nécessaires à la mesure des relations entre variables, sont choisis et élaborés en fonction de référents, critères et indicateurs figurant dans le référentiel d'évaluation. Depuis, Figari & al. (2014) ont complété ces propos, en indiquant que « les indicateurs, une fois construits appellent la formulation de questions ou d'items qui sont eux-mêmes insérés dans des instruments adaptés » (p. 74).

Pour l'évaluation du rôle du CPE au sein de la vie scolaire, j'ai construit et diffusé des questionnaires. Cette première série d'outils a porté sur les pratiques de cet acteur, en tenant compte des quatre situations relatives aux dimensions principales du métier de CPE dans le cadre de la vie scolaire (décret 1989) : le fonctionnement de la vie scolaire, l'orientation, le suivi du projet de l'élève et l'animation socioculturelle. Pour chacune des questions, j'ai proposé des items dont l'objectif était de faire ressortir l'implication des acteurs dans l'établissement ainsi que le type de rapports (administratif, éducatif ou pédagogique) sur lesquels se base leur rencontre. Ces items renvoyaient aux indicateurs décrits ci-dessus. J'ai aussi inscrit les items relatifs aux variables contextuelles et à celles liées aux statuts des acteurs puisqu'elles peuvent expliquer les pratiques différentes du CPE.

1.4 Phase 4 : l'utilisation de la référentialisation pour interpréter les données

Dans la dernière phase de la référentialisation, pour chacune des recherches et études menées, j'ai apporté différentes significations aux résultats. De manière générale, dans un premier temps, j'ai affiné la connaissance de l'action des CPE au sein de la vie scolaire d'une part et celle des dispositifs évalués d'autre part. Autrement dit, j'ai pu décrire des dispositifs selon leurs objectifs réels qui ne sont pas forcément les objectifs affichés dans des textes officiels (Demailly & al., 1998).

Ainsi, si je reprends les propos de Demailly & al., (1998), l'évaluation a pu être considérée comme « *une approche sociale et organisationnelle ainsi que comme un outil puissant d'observation de ce qui se passe à l'intérieur des établissements* » (p. 54). En effet, en étudiant les effets des initiatives menées dans les lycées et collèges, j'ai pu observer et évaluer l'investissement des enseignants et des CPE et l'organisation interne des établissements.

Dans un second temps, ayant proposé différentes logiques d'action du CPE (logique liée à la hiérarchie, logique liée à l'évitement et logique liée à la collaboration), j'ai pu suggérer que la vie scolaire pouvait, à travers l'action de ses acteurs, construire l'image du CPE. Cela implique la mobilisation de ces acteurs, la construction de relations entre acteurs, la prise en compte du contexte et des facteurs individuels et la mise en place d'une politique scolaire au moyen d'activités et de dispositifs. Dans un tel contexte, l'évaluation a une « *efficacité culturelle, un rôle dans la rationalisation des pratiques professionnelles* » (Demailly & al., 1998) des CPE, des enseignants et des chefs d'établissement et dans celle de la gestion du système scolaire.

1.5 En conclusion : apports et critiques pour aller vers une pratique raisonnée de la référentialisation

Aujourd'hui, de nouveaux aspects de la littérature m'amènent à mettre en avant les apports de la référentialisation mais aussi les pistes pour améliorer cette pratique méthodologique.

Je m'aperçois tout d'abord que selon les travaux réalisés, je n'ai pas apporté la même importance à « l'analyse du mandat » (Figari & al., 2014) et notamment à la définition du

contexte, des stratégies des acteurs et des productions à réaliser. En effet, de mes différentes expériences en matière de recherche en évaluation, je n'ai pas considéré les trois dimensions « *Induit (I)* (i.e. : *cela correspond au contexte, (c'est-à-dire l'environnement, la population, la situation, les moyens)*), *Construit (C)* (i.e. : *cela renvoie aux stratégies (en l'occurrence, les projets, les dispositifs ou les méthodes)*), et *Produit (P)* (i.e. : *cela fait référence aux productions (c'est-à-dire aux performances, comportements ou compétences)* » (Figari & al., 2014, p. 75) à un même niveau d'importance.

En effet, j'ai explicitement décrit, dans mes modèles d'évaluation :

- La dimension « *Induit* » : que ce soit dans mes travaux personnels ou dans les études collectives, ont été définis le contexte de l'établissement (ex. : établissement situé en ville, en REP, en zone rurale...), les caractéristiques de la population scolaire (ex. : caractéristiques sociologiques et scolaires des élèves, ancienneté des acteurs dans l'établissement...), la situation (ex. : les problèmes rencontrés...).
- La dimension « *Construit* » : je me suis appuyée sur les dispositifs particuliers, tels l'aménagement des rythmes scolaires pour lutter contre l'échec scolaire en lycée.
- En revanche, je devrai être plus attentive à la dimension « *Produit* » en précisant le type d'informations que je souhaite donner à mes résultats, en fonction des modèles inspirés des travaux sur l'évaluation de la culture scolaire. En d'autres termes, quel était mon objectif ? Mesurer l'efficacité des actions des CPE ? Eclairer le sens que les CPE donnent à leur implication au sein de la vie scolaire ? Actuellement, en référence aux propos de Figari & al. (2014), je peux inscrire les résultats de mes recherches dans un « *modèle d'évaluation de la culture de l'amélioration scolaire et du développement* » (p. 36) puisque je me suis intéressée aux processus scolaires et non pas aux résultats. Mon objectif a été de décrire et d'évaluer des aspects particuliers du fonctionnement de la vie scolaire à partir d'indicateurs classiques mais aussi à partir d'indicateurs nouveaux de fonctionnement centrés sur l'importance des services liés à la vie scolaire. Les indicateurs ainsi construits ont pu rendre compte de phénomènes qualitatifs et des particularités des relations entre les acteurs au sein de la vie scolaire.

Par conséquent, la référentialisation a été dans ce premier temps une méthode d'évaluation « *qui m'a permis de caractériser et d'approcher la valeur d'une situation, d'une entité, de nature complexe et donc a priori difficilement mesurable* » (Pons, 2011).

Toutefois, il s'avère nécessaire que j'explicité les relations et l'articulation entre ces dimensions, afin de préciser les « *formes prises par l'évaluation* », (Figari & al., 2014, p. 76), à savoir :

- Une évaluation de la pertinence des choix, visant une mise en relation des données de contexte (I) avec des choix stratégiques (C) au vu des résultats obtenus par la suite,

- Une évaluation de l'efficacité des programmes ou des méthodes, mettant en relation les résultats attendus (C) avec les résultats obtenus (P),
- Une évaluation de l'efficience d'un dispositif, mettant en relation les enjeux (I) et les résultats (P).

Ces remarques m'amènent à me poser aujourd'hui la question de la pertinence de la référentialisation envisagée comme une méthode permettant de mener une évaluation considérée comme une pratique stratégique et politique, au sens de Demailly et al. (2010). A partir de-là, la pratique de référentialisation contribue-t-elle à faire de l'évaluation un outil d'amélioration de la maîtrise collective de l'action ? Contribue-t-elle à des changements de représentations et de pratiques, à des innovations intéressantes ou à des décisions individuelles et collectives, en congruence avec les objectifs éducatifs ?

2. Référentialisation et modélisation

Dans mes premiers travaux (Barthélémy, 1999), j'étais partie de l'idée que la référentialisation possédait les éléments nécessaires permettant de s'assurer qu'elle relevait d'une procédure de modélisation, en respectant les trois fonctions décrites par Bachelard, fonction d'intermédiaire, fonction d'abstraction et fonction de sélection.

2.1 Fonction d'intermédiaire

La démarche de référentialisation m'a tout d'abord permis d'aboutir à la représentation générale d'un objet autour de laquelle s'étaient ordonnés et hiérarchisés différents éléments. Mon objet, la vie scolaire, complexe à définir en tant que tel puisque pouvant être considérée comme un service, un espace/temps ou un acteur, a été transformé en un objet observable et analysable, à savoir le rôle du CPE, décrit à partir de ses missions et de son implication dans les activités administratives, pédagogiques et éducatives.

Par ce passage d'une situation plus ou moins complexe à un objet explicité qu'il est envisageable d'étudier, j'ai « *réduit de l'encore énigmatique* » (Bachelard, p. 1). Cette première procédure a, en conséquence, été mise en avant dans les pratiques de référentialisation puisque « *l'on recourt à un modèle visant la recherche d'une figuration du réel* » (Figari, 1994, p. 50). Muller (1997) ajoute que la référentialisation apparaît comme un « *moyen de baliser les frontières entre un objet complexe et la situation à observer* » (p. 48). Par ailleurs, Lecointe (1997, p. 203) précise que la référentialisation permet de « *privilégier le processus et de convoquer plusieurs références autour d'un objet et ainsi d'apporter des connaissances variées* ». En d'autres termes, la référentialisation relève d'un « *processus cognitif* » (Muller, 1997, p. 45) dont la fonction est de « *prendre le réel en limitant la complexité par l'intermédiaire d'une opération de décodage du réel grâce à l'invention d'opérateurs intellectuels qui permettent de diminuer l'opacité du monde en définissant de nouveaux points d'appui pour agir, et grâce à une opération de recodage du réel à travers la définition des modes opératoires* ».

2.2 Fonction de sélection

A partir du moment où j'ai défini mon objet à évaluer, l'évaluation de la vie scolaire à partir du rôle du CPE, il m'a été nécessaire de sélectionner des informations, ou plus précisément de repérer les éléments pertinents par rapport à la problématique considérée et de les adapter à l'objet d'étude en vue de ne garder que les éléments appropriés pour son analyse. En termes de modélisation, cette fonction de sélection apparaît comme un « *instrument d'intelligibilité du réel* » (Bachelard, p.7).

Dans le cas de la référentialisation, Figari mentionne ce souci de sélectionner des informations puisqu'il suggère que « *l'on recourt à un modèle dont le but est d'organiser d'une manière simplificatrice les données obtenues* ». Muller (1997, p. 45) précise à ce propos que le « *processus de construction du référentiel comprend une opération de tri des informations en fonction d'une grille de perception de la réalité* ». Le « référentiel » ou « grille de lecture » construit permet alors de répertorier et de hiérarchiser des informations recueillies autour de grandes dimensions de l'objet à étudier, permettant ainsi une analyse.

2.3 Fonction d'abstraction

Les éléments caractéristiques de mon objet ayant été sélectionnés, j'ai pu présenter les « *priorités du réel, les caractéristiques pertinentes* » (Bachelard, p. 6) ; c'est en ce sens que Bachelard associe la modélisation à une « *fonction d'abstraction par rapport au réel* ». Ces différentes procédures de la référentialisation ont été utiles pour aboutir à la construction d'un modèle, le « référentiel », qui est « *le résultat d'une description idéalisée du réel, une construction abstraite de l'objet afin de comprendre le réel* » Figari (1994, p. 50). Ce référentiel d'évaluation est compris comme « *le résultat d'une construction d'un objet en fonction de référents et non pas comme un cadre normatif* » (Figari & al., 2014). Il s'oppose à cet égard « *aux référentiels établis qui peuvent être sujets à ambiguïté* » (p. 41) et se distingue des référentiels « *déjà là* » (Figari, 2012 ; Figari & al, 2014) formulés, le plus souvent, en termes de :

- « *Prescriptions qui transforment la fonction éducative en application de modèles d'apprentissage implicites élevés au rang de modèle à suivre,*
- *Normes qui sont omniprésentes et diversement perçues : assimilables à des référents de contrôle, elles peuvent être interprétées comme l'expression d'une soumission demandée par l'institution qui les produit ; comprises comme des règles* » (p. 67).

Dans le cas du « référentiel », tel qu'il est compris ici et décrit ci-dessus, j'ai donc conçu un « schéma modélisateur » construit étape par étape. Ainsi, le « référentiel de la phase exploratoire » a permis de repérer les questionnements préalables et de spécifier, à partir des informations recueillies dans les documents, le champ intellectuel au sein duquel s'est organisée l'analyse de l'objet d'étude en question. Une fois l'objet et la problématique bien spécifiés autour d'éléments à évaluer, j'ai établi le « référentiel d'évaluation » qui a balisé les frontières du rôle du CPE au sein de la vie scolaire en tenant compte non seulement des références des acteurs de la vie scolaire mais aussi des textes officiels et des recherches.

2.4 En guise de conclusion

Ces apports ont été importants dans mon apprentissage méthodologique, notamment pour décrire le déroulement du protocole de recherche qui articule les quatre phases de la recherche (phase 1 : exploration, phase 2 : procédure centrale de la référentialisation, phase 3 : instrumentation et phase 4 : analyse et interprétation des résultats).

Toutefois, différentes remarques me permettent d'envisager des améliorations quant à cette démarche. Tout d'abord, aujourd'hui, ayant renforcé ma connaissance de la vie scolaire par une analyse plus fine des textes officiels, je peux proposer deux formes d'abstraction ou deux conceptualisations (qui seront décrites dans le chapitre suivant) pour identifier mon objet, la vie scolaire, selon que je la considère :

- Comme un ensemble de dispositifs visant à pallier des problèmes existant dans l'établissement scolaire,
- Comme le personnage responsable de la vie scolaire, le CPE.

Par ailleurs, les remarques ont soulevé le manque de précision relatif à l'explicitation de la référentialisation comme méthodologie de l'évaluation ainsi que mon positionnement en tant que chercheur dans cette démarche.

3. Penser aux questionnements méthodologiques de l'évaluation en éducation

Les pratiques de référentialisation décrites précédemment me permettent de mettre en perspective les questions relatives à cette démarche d'évaluation auxquelles je n'avais pas nécessairement apporté de réponses explicites. Ces questions me sont non seulement utiles pour me positionner en tant que chercheur mais aussi en tant qu'enseignant devant suivre des étudiants lors de leurs travaux d'étude et de recherche, souhaitant utiliser cette méthodologie.

De ce fait, dans cette nouvelle dynamique de recherche, je vais pouvoir apporter des éléments de réponse et montrer la nécessité :

- De ne pas s'engager dans des pratiques d'évaluation peu réfléchies,
- D'avoir des visions claires et globales,
- D'appuyer les méthodes d'évaluation sur les conceptualisations génératrices de sens.

Ceci suppose ainsi de se demander : quels sont les enjeux et finalités de l'évaluation ? Quelles en sont les conceptions ? Quelle est la place des commanditaires ? Quel est l'univers de l'évaluation ? Quelle production apporter ?

3.1 Quels enjeux et finalités de l'évaluation ?

La première question relève des enjeux et des finalités de l'évaluation. En effet, dans le contexte éducatif francophone, la notion d'évaluation désigne essentiellement l'activité de mesure impliquant une comparaison et donne lieu à une activité intellectuelle (Figari & al. 2014). Pour ce faire, il est nécessaire, selon ces auteurs, d'assigner des finalités à l'évaluation, qui peuvent relever :

- Du jugement de valeur : l'évaluation est définie comme l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant sur un objet déterminé (individu ou dispositif) par le moyen d'une mise en relation entre deux types de données, entre un référé (données sur le sujet ou la situation à évaluer) et un référent (données de l'ordre de la norme, de l'objectif, de l'idéal).
- De l'aide à la décision : Stuffelbeam (1980) s'appuie sur le recours à des modèles de décision appliqués à l'éducation et en se référant aux théories du changement et débouche sur la présentation de « *types de décision* » possibles suite à une évaluation (Figari & al. 2014, p. 44).
- De la recherche de sens : selon Bonniol et Vial (1997), repris par Figari & al (2014), évaluer, c'est poser des « *problématiques du sens* » (p. 23). Il s'agit alors de rechercher la réponse à une question, et par conséquent, trouver ou éclairer le sens d'un phénomène.

Ces mises en perspective des finalités de l'évaluation en éducation sont reprises et complétées dans les travaux de Pons (2011), notamment lorsqu'un « sociologue » envisage de mener des recherches évaluatives. Il précise alors que ce dernier a pour objectif de :

- Connaître : l'évaluation permet de décrire la réalité d'un programme ou d'une intervention, sa réponse à un besoin, l'atteinte de ses objectifs et de ses effets. Concrètement, il s'agit d'identifier si les groupes cibles visés par une politique en particulier ont effectivement modifié leurs comportements. Ainsi, on peut se demander si la situation des bénéficiaires finaux, jugée initialement problématique, s'est réellement améliorée.
- Juger : l'évaluation aide à porter non seulement un jugement sur les réussites et échecs des interventions reposant sur des données empiriques et des critères explicites, mais aussi sur une analyse étayée.
- Décider : l'évaluation sert enfin à alimenter la prise de décision.

Selon Demailly & al., (2010), toute évaluation est une pratique culturelle, dans le sens où elle produit des connaissances, des représentations et des valeurs. Elle implique, selon Lelévrier (2015), la production de connaissances mises au service de l'action, une action qui va chercher à définir ou à améliorer un « problème public ». En conséquence, ses finalités sont celles de la production d'un jugement sur une action publique et d'un réajustement de cette action au vu des résultats de l'évaluation. Ainsi, l'évaluation n'a pas seulement pour objet « *de fournir des connaissances* » mais elle a également pour objet de formuler des « *jugements fondés sur cette connaissance* » (Conan, 1998, p. 53 cité par Lelévrier). Cette finalité confère une dimension normative au processus d'évaluation qui doit statuer sur le succès et l'efficacité d'une politique et s'assurer que l'argent public investi a bien servi les objectifs de l'action publique. Elle implique la construction de normes et de critères de « réussite » à l'aune desquels les impacts de l'action vont être évalués. L'évaluation est censée pouvoir argumenter sur la réussite et le bien-fondé d'une action.

L'enjeu de l'évaluation devient ainsi *politique* dans la mesure où il s'agit à la fois de s'assurer que les destinataires ont *bien bénéficié des mesures* et les ont appréciées - d'une

sorte de retour sur investissement - et de pouvoir réajuster l'action. Cette dimension prescriptive et performative de l'évaluation oriente la production de connaissance mais elle peut aussi constituer une opportunité pour le chercheur, celle de pouvoir agir et rétroagir sur l'action et d'amener à la redéfinition des catégories de l'action (Lelévrier, 2015).

Par ailleurs, par quel rapport rendre compte des connaissances produites (*i.e.* : celles de leur « *accountability* » (Normand, 2005 ; Chauvière, 2015 ; Lefeuvre, 2015) ? Selon Chauvière (2015), le développement de cette notion ne peut être analysé de manière abstraite et générale, mais seulement empiriquement à partir des dispositifs concrets d'évaluation, afin d'en apprécier les enjeux et le sens du développement de l'évaluation des politiques.

Dans un tel contexte, il convient de se questionner sur la connaissance des effets voulus ou non voulus de l'action publique, « *de ce qu'il advient de ce qui est fait* » (Duran, 2010, p.7, cité par Lefeuvre, 2015). De ce fait, les questions d'évaluation peuvent se décliner en termes :

- De pertinence (les objectifs sont-ils bien adaptés au problème posé ?) et de cohérence (les moyens consentis dans la mise en œuvre sont-ils suffisants et adaptés aux objectifs énoncés ?),
- D'efficacité (le rapport entre les résultats attendus et les résultats obtenus),
- D'efficience (les mesures mises en œuvre ont-elles produit les effets attendus et garanti un « bon » usage des fonds publics ?) (Chauvière, 2015 ; Lelévrier, 2015).

Ceci peut être schématisé comme suit :

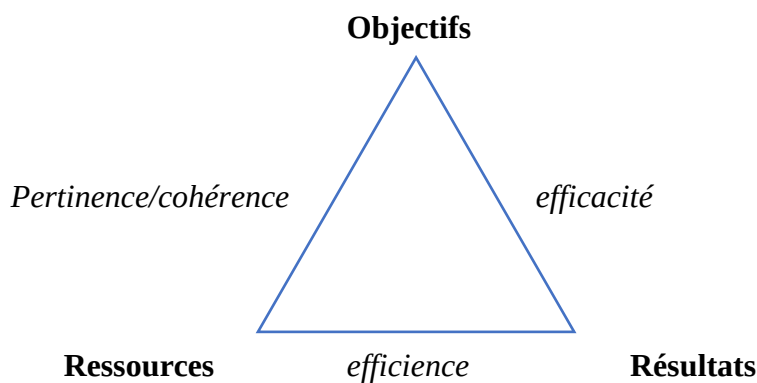


Schéma 1 : les enjeux de l'évaluation

3.2 Quelles sont les conceptions de l'évaluation ?

La seconde question relève de la posture scientifique du chercheur, sachant qu'elle peut se baser sur deux conceptions de l'évaluation :

- La première s'apparente à une démarche « positiviste » ou « expérimentaliste », produisant de la connaissance dite objective sur les effets de l'action.
- La seconde conception est une conception « *constructiviste* », prenant davantage en compte « *la diversité des situations et le caractère pluriel des situations* ». La

réalité n'existe pas en soi, mais elle est aussi multiple que le sont les acteurs (Lelévrier, 2015).

Ceci induit des méthodologies d'évaluation différentes, même si dans les deux approches, les sciences sociales peuvent être mobilisées pour produire des statistiques, construire des indicateurs, formuler de manière rigoureuse le questionnement ou encore conduire des dispositifs d'enquêtes. Ainsi, Lelièvre, en reprenant les propos de Turgeon (1998) distingue une évaluation « *prêt à porter* » et une évaluation « *sur mesure* ». La première est *normative*, vérifiant *a posteriori* les effets de l'action. La seconde ne part pas de questions *a priori*, mais se fonde sur l'écoute des acteurs, sur une construction collective de la connaissance dans laquelle le participant est le mieux à même d'apprécier les effets de l'action (Turgeon, 1998 : *op. cit.*). Cette dernière démarche laisse davantage de place à la parole des destinataires, à la participation des acteurs et à leur savoir ordinaire d'une part et à la co-construction par l'ensemble des acteurs d'autre part. L'évaluation est ainsi un apprentissage mutuel (Conan, 1998)

3.3 Quelle est la place des commanditaires ?

La question suivante, en lien avec la précédente, aborde la question de la place des commanditaires et/ou des acteurs impliqués dans l'évaluation, notamment lors de la phase 1 d'analyse du mandat. Pour éviter le « *rendez-vous manqué entre sociologie et évaluation au niveau local* » (Ould-Ferhat, 2015), il semble nécessaire d'associer les acteurs. Ceci peut passer par deux pratiques différentes. La première décrite par Demailly (2013) concerne la prise en compte de leur parole ; comment est-elle retenue ? Quelle parole est écartée ? Elle cite l'exemple de la parole des élèves qui n'est pas écoutée alors même que le dispositif évalué les concerne directement.

La seconde relève de la co-rédaction du protocole avec les commanditaires (Demailly, 2013), dès la négociation du travail à mener afin de s'assurer des objectifs, des questions et du caractère conforme des demandes méthodologiques.

3.4 Quels univers pour l'évaluateur ?

Mes recherches précédemment citées soulèvent une quatrième question relative à l'univers dans lequel opère l'évaluateur, d'autant plus lorsque ce dernier est un universitaire.

Ainsi, selon Figari & al. (2014), l'évaluation dans le contexte éducatif donne lieu à toutes sortes de conceptions, de pratiques, d'attitudes ou de méthodes, portées par des institutions ou des individus. Ils indiquent que « *l'évaluateur se situe dans des univers différents* :

- *Celui de l'institution publique qui cherche à réguler le fonctionnement d'un système,*
- *Celui du chercheur attaché à expliquer les résultats des dispositifs et des méthodes d'éducation et de formation, en s'inspirant de méthodes se réclamant de disciplines diverses, sociologiques et/ou psychologiques,*

- *Celui du décideur qui cherche à atteindre des objectifs en s'appuyant sur des informations synoptiques qu'il a recueillies dans son tableau de bord,*
- *Celui du pédagogue soucieux d'apprécier les progrès des apprentissages des élèves,*
- *Celui de l'expert ou du consultant devant répondre à des demandes d'audits institutionnels,*
- *Celui de l'apprenant impliqué dans la compréhension de ses difficultés d'apprentissage et dans la mise en valeur de ses compétences » (p. 21).*

Par ailleurs, à l'intérieur même de chaque univers, l'interprétation et la mise en œuvre d'une évaluation sur un même objet peuvent varier d'un praticien à l'autre (Figari & al, 2014). C'est pourquoi, il est nécessaire de se doter de « *visions claires des situations d'évaluation et d'appuyer les méthodes d'évaluation sur des conceptions génératrices de sens* » (Figari & al. 2014, p. 23).

Lorsque l'évaluateur est chercheur universitaire, ce dernier peut être confronté au fait d'adopter des postures différentes par rapport à l'évaluation, comme le souligne Lelévrier (2015) dans ses travaux. Cette auteure indique en effet que cet universitaire, et plus particulièrement le sociologue, peut se retrouver dans trois types de postures auxquelles il reste toutefois associé de trois façons :

- Il peut être sollicité comme médiateurs, animateurs, rapporteurs,
- Il peut suivre et garantir une certaine scientificité et indépendance du processus d'évaluation en produisant de la connaissance sur les dynamiques territoriales. En d'autres termes, comme le mentionne Demailly (2013), dans le cadre des évaluations des politiques publiques, l'universitaire peut « *adopter une approche techniciste, dans laquelle le sociologue emploierait les méthodes d'enquêtes sociologiques seulement pour fournir des résultats chiffrés dans le cadre d'une rationalité instrumentale* ». Toutefois, Lelévrier rappelle qu'il peut aider, par son observation, à formuler des questions d'évaluation.
- Enfin, mobilisé autour des résultats produits par l'action, le sociologue peut participer au débat et à la réflexivité sur les dispositifs étudiés (sans être pour autant investi dans la coproduction depuis le début jusqu'à la fin du programme), sur les instruments et les critères ainsi que sur ses propres pratiques. Il peut apprendre des choses sur le monde social et sur leur propre action, acquérir des outils de réflexivité (Demailly, 2013) ; « *le chercheur peut être à la recherche de « vérités » sur son action, sur ses objectifs, voire ses choix fondamentaux* » (p. 1).

Lelévrier (2015) ajoute une quatrième posture, celle basée sur un profil plus hybride « d'expert-chercheur ». Il va chercher à s'ajuster davantage aux contextes locaux, en défendant parfois un type d'évaluation plus constructiviste. En conséquence, selon Duru-Bellat (2009), pour comprendre qu'une réforme n'a pas les résultats escomptés, le sociologue va chercher à élucider deux points particuliers :

- Comment les acteurs ont compris, réinterprété, voire détourné les objectifs ?
- Quelles sont les stratégies mises en œuvre et avec quel effet agrégé ?

3.5 Quelle production ?

La dernière question concerne la phase 4, phase relative à l'interprétation et aux significations à attribuer aux résultats, notamment lors de la restitution de rapports d'étude commandités par un organisme. En effet, comment faire face à certaines tensions liées à une incompréhension des résultats ou des préconisations par les commanditaires (Demailly, 2013) ?

Le chercheur, en sociologie, doit être attentif à garder une « *posture objectivante*² » (Duru-Bellat, 2009, p. 51-52) en identifiant et en décrivant les effets finaux de l'action publique étudiée, tout en tenant compte de ce que deviennent, dans la réalité, dans l'histoire, les « *bonnes intentions* » de départ, compte tenu des mécanismes organisationnels, sociaux ou sociétaux plus vastes (Demailly, 2013), même s'il doit, dans l'écriture, jouer de « *quelques artifices pour rendre l'évaluation plus compréhensible, acceptable et diffusable* » (p. 8).

En conclusion, dans ce premier point, j'ai pris appui sur mes recherches pour décrire les différentes phases du protocole de la référentialisation. J'ai ainsi montré, étape par étape, comment construire un référentiel d'évaluation. J'ai aussi pu mettre à jour les manques de mes premières expériences d'une part et les questionnements nécessaires à toute pratique évaluative d'autre part.

² Le sociologue, pour avoir une posture objectivante, devra respecter les principes suivants :

- « Le regard qui est porté sur les phénomènes éducatifs est global et relationnel,
- Le point de vue du sociologue est également global en un second sens, en ce qu'il travaille à un niveau agrégé sur des tendances moyennes,
- L'intérêt du sociologue porte sur les effets de composition ou d'agrégation de comportements individuels,
- La sociologie, quand elle se veut évaluative, recourt à la modélisation statistique, entraînant une certaine abstraction » (Duru-Bellat, 2009, p. 51-52).

II- Les fondements des concepts de la méthodologie d'évaluation mis en œuvre dans la référentialisation

Face aux questionnements évoqués ci-dessus portant sur les enjeux, les postures et les conceptions de l'évaluation, en quoi la référentialisation, considérée comme une « *conceptualisation par l'évaluateur du processus d'évaluation envisagé face à un objet* », (Figari & al., 2014, p. 72), permet-elle, pour ce dernier, de construire un certain regard sur l'objet entraînant un type d'évaluation privilégié ?

Dès les années 90, la référentialisation est conçue comme une « *procédure visant à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet par rapport auquel sont menées des évaluations* » (Figari, 1994). De même, selon Lecoindre (1998, p. 203), elle permet « *d'aller plus loin que la simple adéquation entre les stratégies prévues et les stratégies effectivement mises en œuvre dans la mesure où l'évaluation dans ce cadre, a pour visée de faire connaître aux décideurs le déroulement et les effets d'un dispositif et qu'il s'agit de faire réfléchir à ce au nom de quoi on évalue* ».

Dans leurs travaux récents, Figari & al. (2014) présentent la « *méthode de référentialisation comme un ensemble organisé de moyens pour conduire des enquêtes évaluatives* ». En conséquence, ce qui fait la force de la référentialisation, c'est de construire et reconstruire l'objet, les fins et les référents de l'évaluation, autrement dit de construire la méthode pour chaque situation nouvelle qui se présente. L'évaluation, dans ce contexte, « *ne se réduit pas à un jugement ou à une appréciation personnelle mais elle fonctionne comme un processus fortement impliqué dans des situations d'apprentissage, d'éducation, de formation et de communication* » (p. 61).

Par ailleurs, ces auteurs mettent en avant la nécessité de procéder à un traitement d'informations, appuyé sur les méthodes de sciences sociales (comme le questionnaire, l'entretien, l'analyse de documents et de textes, l'observation de situations), en référence à une procédure s'apparentant à la recherche scientifique. Ils décrivent ainsi ce qui constitue « *leur méthodologie de conception d'une telle enquête évaluative* » (p. 62). Ils « *inscrivent leur conception de l'enquête dans une logique de recherche conjointe de vérité et de solutions aux problèmes sociaux et humains d'une part et, en référence aux travaux de Dewey (1967, p. 22), ils définissent l'enquête en réponse à une situation confuse, indéterminée, problématique d'autre part* » (p. 61). De ce fait, « *l'évaluateur serait un enquêteur amené à observer et interroger une situation, à priori complexe, confuse et problématique, au moyen d'outils pertinents et reconnus, pour répondre à l'attente de solution d'un problème de sens posé par les acteurs de la situation* » (Figari & al. 2014, p.62).

En d'autres termes, « *l'enquête évaluative demande à être conçue avec sa finalité propre consistant à répondre à un problème d'attribution de valeur à un objet préalablement mesuré et comparé [...] Cette procédure consiste, non à enquêter sur un sujet, un dispositif*

ou un groupe, en restant à l'extérieur de ce sujet, ce dispositif ou ce groupe, mais à construire un protocole de transformation d'une situation indéterminée en connexion avec un tout conceptuel » (p. 62).

Partant de ces nouveaux postulats, je peux aujourd'hui faire évoluer mes premières expériences de la référentialisation, en tant qu'usager de la référentialisation vers une attitude raisonnée montrant la pertinence de cette méthodologie dans mes travaux.

Ainsi, je mettrai tout d'abord en avant les principes faisant de la référentialisation une méthode d'évaluation, puis la posture du chercheur et la prise en compte des commanditaires à partir de mes réflexions sur mes propres travaux et ce à la lumière des nouveaux aspects de la littérature.

1. Référentialisation comme méthode évaluative

Figari & al. (2014) prennent le parti d'inscrire leur conception de l'enquête dans une « logique » de recherche conjointe de vérité et de solutions aux problèmes humains et sociaux. Ainsi, ils partent du principe que l'évaluation participe de l'enquête sociale ; *« on la reconnaît dans le fait qu'elle utilise l'observation de faits éducatifs pour émettre une suggestion, une idée (par exemple le poids du facteur méthode pédagogique sur les progrès des élèves) qui, mise en relation avec un « système de significations », peut devenir une explication »* (Figari & al., 2014, p. 63).

De ce fait, selon ces auteurs, l'enquête est :

- *« Située dans un environnement et inscrite dans l'expérience,*
- *Définie en réponse à une situation indéterminée, confuse et problématique (« l'enquête transforme une situation indéterminée en une situation déterminée »),*
- *Considérée, d'après les propos de Dewey, comme un moyen pour penser et agir sur des problèmes que l'on rencontre dans son activité ».*

Dans un tel contexte, l'évaluateur est un enquêteur amené à observer et interroger une situation, a priori complexe, confuse et problématique au moyen d'outils pertinents et reconnus pour résoudre des problèmes ou tirer des règles d'actions. Ainsi, *« appliquée à l'évaluation, l'enquête consiste à élucider une problématique annoncée en tant que telle ou formulée par l'évaluateur. L'enquête évaluative intègre le rôle des valeurs dans l'orientation des activités humaines et par conséquent, dans les effets produits par ces activités dans le contexte social étudié. L'évaluation guidée par la référentialisation reste en quête du sens des actions éducatives »* (p. 105).

La question qui se pose ici est de savoir en quoi la méthode de référentialisation peut être envisagée comme un ensemble organisé de moyens pour conduire des enquêtes évaluatives. C'est pourquoi, il s'agit d'inscrire les travaux dans une « *méthodologie d'enquête*

évaluative » (p. 62) et d'aborder la construction d'un protocole méthodologique d'évaluation en s'appuyant sur les conceptualisations qui précisent ce qu'évaluer veut dire et en procédant à la construction d'un référentiel.

Comment dans le cadre de mes travaux, ai-je envisagé la référentialisation comme méthodologie d'enquête évaluative ?

1.1 Définir un protocole de recherche

Dans mes premiers travaux (Barthélémy, 1999), j'ai su mettre en application le protocole de recherche, comme j'ai pu le montrer ci-dessus. J'ai dans l'ensemble respecté les différentes phases. J'ai fixé les référents (c'est-à-dire que j'ai attribué à tels ou tels éléments extérieurs à l'objet une fonction de « comparants » par rapport auxquels il est mesuré), puis j'ai élaboré les critères et les indicateurs d'évaluation en relation avec les référents (c'est-à-dire des qualifiants de l'appréciation et des traces de leur existence ou de leur importance). J'ai renseigné les indicateurs avec des données (par le recours aux questionnements et aux observations). En l'utilisant comme base de la structure analytique (Figari, 1994), j'ai pu traiter des informations et signifier des résultats relatifs au rôle du CPE au sein de la vie scolaire.

Dans le cas de mes nouvelles recherches, je pourrai poursuivre ce même protocole en tenant compte des éléments décrits dans le tableau 7 ci-dessous, qui reprend les phases de la référentialisation (Figari, 2012).

Objet à évaluer	Référents	Critères	Indicateurs	Items de recueil des données	Interprétation
Quoi évaluer ? (performance ? connaissance ? compétence ?) Quelles dimensions de l'objet à évaluer ?	Par rapport à quoi attribuer un sens à l'information ? (comparant : prescriptions, contexte national et Internat., etc.)	Quels aspects représentatifs de l'objet à évaluer va-t-on choisir pour porter un jugement ? (quantité, pertinence, conformité, maîtrise...)	Quels indices, quelles traces, quelles caractéristiques observables pour vérifier le degré d'atteinte du critère ? (existence, taux, traces, etc.)	Quels sont, pour chaque indicateur, les descripteurs qui le renseignent ? Quels outils ? (questionnement, production, test, exercice...)	Quel sens produit la confrontation entre référés et référents ?

Tableau 7 : Le protocole de référentialisation (Figari, 2012)

Toutefois, à la lecture de nouvelles références (par exemple, Pons, 2011 ; Figari, 2012 ; Figari & al., 2014), je serai aujourd'hui plus attentive à la détermination du mode d'évaluation de telle sorte qu'il soit cohérent avec le dispositif. Autrement dit, afin d'apparenter la référentialisation à une démarche de recherche, dans une visée évaluative, je mettrai plus explicitement à plat les objectifs et les intentions attribués au projet (Pons, 2011). Pour définir l'objet à évaluer, je préciserai de manière plus précise les dimensions ou les aspects de l'apprentissage concerné (Figari & al., 2014). J'énoncerai, dès le départ de la recherche, mes finalités (est-ce que j'envisage de porter un jugement de valeur, d'apporter une

aide à la décision ou d'être en recherche de sens ?) ainsi que mes questions d'évaluation, et ce en termes de pertinence, de cohérence, d'efficacité et d'efficience

1.2 Une méthode tournée vers l'action et évolutive

Comme présenté ci-dessus, dans le cadre de ma recherche « *Vers la compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du CPE dans le pilotage d'un établissement scolaire* (Barthélémy, 1999), j'ai construit un référentiel d'évaluation prenant comme objet d'évaluation l'implication du CPE dans les activités éducatives, pédagogiques et administratives. De cette implication (qui peut être individuelle ou collective), le CPE a apporté des connaissances et des compétences aux élèves dans les domaines affectifs, cognitifs et comportementaux.

Or aujourd'hui, ce référentiel est à repenser, dans la mesure où :

- Les missions du CPE sont redéfinies (circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, MENESR-DGRH B1-3),
- Des nouveaux ouvrages et travaux sur le CPE ont été publiés (Rémy & al., 2000, Robin & al. 2013, Favreau, 2016),
- De nouvelles questions éducatives ont émergé au sein de l'établissement scolaire et de la vie scolaire (ex. : assurer la qualité du climat scolaire, lutter contre le décrochage scolaire, inclure des élèves à besoins particuliers...).

Ces nouvelles orientations m'amènent à repenser mon objet et à questionner comment se construisent les pratiques collaboratives au sein des établissements scolaires pour les raisons suivantes. Tout d'abord, d'après la circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, qui actualise les missions du CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), le CPE participe aux instances de l'établissement dont il est membre de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline), et, dans certains cas, assiste, à titre consultatif, aux instances dont il n'est pas membre.

Ensuite, ses missions s'inscrivent dans trois domaines dont la politique éducative de l'établissement. Il « *participe à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement et contribue à une citoyenneté participative* ».

Pour finir, au cours de ses évolutions, la fonction CPE a 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). Toutefois, malgré cette réorganisation des objectifs pédagogiques et éducatifs, il reste cantonné à des tâches relatives aux activités administratives (Favreau, 2016) ; les relations en matière éducative ou pédagogique restant peu nombreuses (Favreau, 2000 ; Robin & al., 2013).

Pour prendre en compte ces différents éléments, je suis amenée à repenser mon objet de recherche ainsi que les finalités, les critères et les indicateurs et les connaissances que je souhaite produire.

Dans cette nouvelle logique, tout en gardant des éléments de mes premiers travaux (comme par exemple les conceptions de la vie scolaire ou les approches sociologiques), je suis conduite à repenser ce premier modèle. C'est pourquoi, pour montrer que cette méthode n'est pas figée (mais au contraire qu'elle est tournée vers l'action et qu'elle est évolutive), je peux prendre appui, par exemple, sur mes deux projets de recherche. En revanche, à ce moment de l'écriture de mon habilitation à diriger les recherches, je ne décris pas de manière scientifique le concept de « collaboration » d'une part, ou de manière prescriptive les enjeux de l'inclusion scolaire d'autre part. Ces points seront abordés dans les chapitres suivants.

Des relations entre CPE, professeurs et chefs d'établissement aux pratiques collaboratives au sein de la vie scolaire

Mes travaux individuels ont évolué de la manière suivante : après avoir étudié les relations entre CPE, chefs d'établissement, professeurs et élèves, je poursuis mes recherches sur les pratiques collaboratives du CPE au sein de la vie scolaire. C'est pourquoi j'envisage aujourd'hui, dans le cadre de mon habilitation à diriger des recherches, de réfléchir aux enjeux de la collaboration et aux diverses modalités d'action des intervenants (Allenbach & al., 2016) pour différentes raisons. Tout d'abord, la collaboration est devenue un leitmotiv (Maroy, 2007 ; Marcel & al., 2007) au cœur des politiques et des réformes éducatives (Ministère de l'Education Nationale, 2013). Cet accent mis sur la collaboration peut s'expliquer par le fait qu'elle est perçue comme un instrument de résolution des problèmes pédagogiques, un instrument de cogestion et un instrument d'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires d'apprentissage organisationnel et de professionnalisation (Lessard & al., 2009).

Ainsi, à travers les résultats de mes recherches actuelles et futures, je montrerai quels sont les niveaux de collaboration entre les CPE, les enseignants ou les chefs d'établissement, selon les trois niveaux d'analyse décrits par Lessard & al. (2009) et les niveaux d'interdépendance (Beaumont & al. 2010).

Des pratiques collaboratives au sein de la vie scolaire aux pratiques collaboratives lors de la scolarisation des élèves à besoins particuliers

Depuis les années 2014, je poursuis mes travaux sur le rôle du CPE au sein de la vie scolaire, dans le cas particulier de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers puisque cette mission est inscrite dans la circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015. Ainsi, pour étudier quelles sont les formes de collaboration des acteurs de la vie scolaire dans le cas de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers, je suis amenée à préciser mon champ de recherche en prenant appui sur de nouvelles sources bibliographiques, tout autant prescriptives (loi sur le handicap, 2005, loi sur la refondation de l'école, 2013) que scientifiques (Huchet, 2011 ; Chauvière, 2012 ; Ebersold, 2012). Certes, si je conserve des éléments de mon premier référentiel, je suis aujourd'hui amenée à reconstruire mon objet, les

référents et les fins, en vue de l'adapter aux nouvelles problématiques de la vie scolaire. Je vais aussi redéfinir les significations (celles-ci n'étant pas données une fois pour toutes) ainsi que les critères et les indicateurs en fonction des finalités, des conditions et des actions telles qu'elles se manifestent effectivement.

A l'heure actuelle, étant au début de ce projet de recherche, j'ai principalement réalisé une revue de la littérature, basée sur des textes prescriptifs et scientifiques, dans différents domaines tels que les fondements de l'inclusion (Gossot & al., 2011), le rôle de l'école inclusive (Thomazet, 2006 ; Plaisance & al., 2007) et les missions des acteurs au sein de l'établissement scolaire. Plus précisément, la première phase a consisté en un travail d'explicitation des attentes envers le CPE, à partir des textes législatifs et réglementaires mentionnant le CPE et la relation de ce dernier aux élèves en situation de handicap. La seconde phase a reposé sur une exploration de projets d'établissement puisqu'ils déclinent, en fonction du contexte, les politiques nationales et académiques. Ce travail a permis de connaître les différentes conditions dans lesquelles se réalise l'inclusion scolaire et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs (par exemple en termes de dispositifs, de ressources matérielles ou humaines, de formation apportées aux enseignants ou aux CPE). De plus, une première enquête exploratoire (Barthélémy, 2014) a été menée auprès de CPE exerçant en collège, afin de repérer les problèmes que ces derniers rencontrent dans leur activité.

Les premières conclusions de ces travaux exploratoires m'ont conduit à repenser ma problématique de recherche en me centrant sur les pratiques collectives articulées autour du CPE face à l'arrivée dans le second degré d'élèves en situation de handicap. Ces différentes connaissances m'ont amené et m'amènent à situer mes recherches dans le champ de l'inclusion scolaire, et plus particulièrement dans celui de la compréhension du fonctionnement d'une école inclusive.

Ces nouveaux projets de recherche sont à la fois dans la continuité de mes recherches et ouvrent vers de nouvelles réflexions. En d'autres termes, pour chaque situation, un travail de reconstruction est nécessaire ; ce qui conforte l'idée que la méthode de la référentialisation est tournée vers l'action. En effet, elle est à la fois « *expérimentée au sens où elle est utilisée et mise à l'épreuve de l'intervention sociale dans le domaine de l'éducation, examinée et mise à l'épreuve de l'analyse et de réflexion conceptuelle et méthodologique* » (Mayen, 2014, p. 10). Ainsi, comme évoqué plus haut, elle implique la production de connaissances mais au service de l'action, une action qui va chercher à définir ou à améliorer un « problème public » (selon Lelévrier, 2015).

De plus, ces nouveaux projets confirment le fait que la référentialisation est aussi une « *méthode ouverte* » (p 10), ce qui signifie qu'elle se donne les moyens d'être réinventée et développée selon les caractéristiques des situations dans lesquelles elle peut être utilisée.

Il est à noter toutefois que la référentialisation s'appuie sur le système de références des chercheurs, et pour un même objet, différentes visions peuvent être suggérées. C'est pourquoi, il est important :

- « De partir du postulat que l'opération d'évaluation dépend de la référentialisation (explicite ou implicite) qui la gouverne, depuis sa conception jusqu'à l'exploitation de ses résultats,
- De définir la posture des chercheurs mais aussi des commanditaires ou des évaluateurs » (Figari & al., 2014, p. 63).

2. Référentialisation, posture du chercheur et prise en compte de la parole des commanditaires

Comme évoqué précédemment, il est apparu que dans mes travaux, je n'ai pas suffisamment explicité mon positionnement en tant que chercheur dans cette démarche. Or, selon Figari & al. (2014), la référentialisation, consistant en une « *conceptualisation par l'évaluateur du processus d'évaluation envisagé face à un objet* », (p. 72), il s'agit pour ce dernier de construire un certain regard sur l'objet qui entraînera un type d'évaluation conforme au regard qui aura été privilégié. De plus, pour Pons (2011), l'évaluateur ne peut pas se contenter de reprendre les objectifs du projet souvent trop généraux. Il est nécessaire d'interroger les acteurs qui portent le projet afin d'identifier leurs logiques sous-tendues.

Pour apporter des éléments relatifs à ma position de chercheur et la prise en compte de la parole des commanditaires, je ferai référence aux postures décrites selon la conception constructive de l'évaluation et selon la conceptualisation prenant appui sur des paradigmes objectiviste, subjectiviste ou interactif (Figari & al., 2014).

2.1 Le positionnement du chercheur et des commanditaires dans une approche constructiviste

Au sein du GREIF, dans le cadre des études commanditées par le Ministère de l'Agriculture concernant *L'évaluation du devenir des élèves de classes post BTSA* (Achouche, Barthélémy, Gauthier, sous la direction de Figari, 1998-1999) ou par la région Rhône Alpes dans le cadre du projet expérimental relatif à *L'évaluation d'un projet d'expérimentation : l'aménagement des rythmes scolaires* (Barthélémy & Monin, 1996-1998), les commanditaires ont été associés au protocole de la recherche et ont été parties prenantes de l'enquête évaluative car l'objectif était de réfléchir, pour eux-mêmes et pour leur action à venir, aux conséquences de la mise en œuvre du dispositif d'aménagement des temps pour les uns et des actions d'orientation pour les élèves pour les autres.

Dans ce cadre, en prenant appui aujourd'hui sur une conception constructiviste de l'évaluation, je constate que, de par cette pratique, l'évaluation a été faite « *sur mesure* » (Lelévrier, 2015). Les questions sont fondées sur l'écoute des acteurs et sur une construction collective de la connaissance de telle sorte que le commanditaire puisse apprécier les effets de l'action. En d'autres termes, cette dernière démarche a laissé la place à la parole des destinataires et à une co-construction par l'ensemble des acteurs.

Ce qui, à mes yeux est important de retenir dans le cas de recherches réalisées à la demande de commanditaires, c'est de « *miser sur les acteurs et sur leur savoir ordinaire* » (Lelévrier, 2015). Dans la mesure où l'un des enjeux de la référentialisation est d'associer les acteurs dans la construction de l'objet d'évaluation, il est utile de penser l'évaluation comme un apprentissage mutuel, dans une perspective de démarche partenariale (Solau & al, 2017), et ce pour les associer à un nouveau dispositif par exemple ou pour les amener à adopter une attitude réflexive, dans une perspective de formation.

Pour parvenir à exprimer les manières de soutenir la « *cohérence entre les acteurs* », la « *congruence entre les activités et les particularités des acteurs* » et la « *pertinence entre leurs mobiles et leur mission reconnue* », la verbalisation apparaît comme des temps nécessaires (Grangeat & al, 2009). Autrement dit, selon Forget (2013) la verbalisation de l'action est tout à fait intéressante chez des chercheurs pour mieux comprendre comment une personne s'y prend pour accomplir des actions ou pourquoi elle adopte certaines pratiques d'une part ou pour mieux saisir ces phénomènes humains que sont les pratiques et les activités selon son point de vue au cours d'une action d'autre part.

En envisageant cette pratique méthodologique dans les travaux, je pourrai, en adoptant une perspective constructiviste, saisir le processus de « prise de conscience » en tant que moyen pour réfléchir à sa pratique et pour apprendre. La verbalisation pourrait avoir lieu dans le cadre d'entretiens généralement structurés autour de la tâche analysée (Forget, 2013).

2.2 Les paradigmes dans le cadre de la référentialisation

Ma deuxième analyse possible pour définir ma posture de chercheur et la prise en compte des commanditaires, se base sur les définitions de Rodrigues (2006, p. 42, cité par Figari & al., 2014) selon lesquelles il explique que « *le chercheur/évaluateur peut regarder une situation à la lumière d'une conceptualisation prenant appui sur :*

- *Le paradigme objectiviste (au nom duquel on évalue le sujet en tant qu'être social compris comme objet d'influences extérieures),*
- *Le paradigme subjectiviste (au nom duquel est postulée la complexité des situations à évaluer parce que construites par des acteurs ; la compréhension des résultats requiert la connaissance des intentions des acteurs et la manière dont ils interprètent la situation),*
- *Le paradigme interactif (les acteurs de l'évaluation sont considérés comme des partenaires en co-évaluation) ».*

Au sein du GREIF, dans le cadre des études commanditées par le Ministère de l'Agriculture concernant *L'évaluation du devenir des élèves de classes post BTSA* (Achouche, & al.) ou par la région Rhône Alpes dans le cadre du projet expérimental relatif à *L'évaluation d'un projet d'expérimentation : l'aménagement des rythmes scolaires* (Barthélémy & al., 1996-1998) nous avons regardé les situations en prenant appui sur le paradigme interactif ; nous avons, en effet, considéré les acteurs de l'évaluation comme des partenaires en co-évaluation. A titre d'exemples, le chef d'établissement ainsi que les professeurs et les CPE

impliqués dans l'aménagement du temps scolaire ont su en tirer des bénéfices pour améliorer le contenu des activités proposées et valoriser le travail des élèves.

A contrario, dans mes recherches personnelles (Barthélémy, 1999), j'ai pris le parti de regarder la vie scolaire selon une conceptualisation prenant appui sur un paradigme objectiviste puisque j'ai mis en perspective en quoi la construction de la vie scolaire est dépendante des contextes de l'établissement et des statuts des acteurs ; elle est ainsi évaluée en tant qu'objet influencé.

En revanche, tout en sachant que la vie scolaire peut être considérée comme une situation indéterminée, confuse, problématique, la rendant complexe à évaluer, notamment parce que les acteurs la conçoivent différemment, je n'ai qu'en partie cherché à comprendre les résultats en fonction de la connaissance des intentions des acteurs et la manière dont ils interprètent la situation. Pour reprendre les propos de Figari & al., (2014), je ne me suis pas suffisamment inscrite dans un paradigme subjectiviste. Or, aujourd'hui, l'acquisition de connaissances sur la vie scolaire d'une part et sur le CPE d'autre part, tant par mes recherches bibliographiques que par mes enquêtes, peut me permettre d'analyser les pratiques collaboratives de cet acteur, en fonction des représentations professionnelles du métier.

Conclusion

Ce chapitre a donné lieu à un ensemble de réflexions relatives à ma démarche méthodologique. Partant ainsi de mon apprentissage de la référentialisation, j'ai pu montrer la pertinence de cette méthode mais aussi apporter des éléments critiques, liés aux réflexions à mener concernant la recherche, dans une visée évaluative d'une part et la posture des évaluateurs d'autre part. J'ai ainsi pu mettre en évidence :

- La nécessité, dès la phase exploratoire, de penser aux enjeux et finalités de l'évaluation,
- La nécessité d'articuler les différentes phases du protocole de référentialisation pour donner de la cohérence à l'évaluation de l'objet à étudier,
- La nécessité, dans une approche constructiviste de l'évaluation, de se fonder sur l'écoute des acteurs, sur une construction collective de la connaissance.

Ensuite, la référentialisation est une démarche de recherche raisonnée, puisque basée sur un protocole méthodologique constitué de quatre phases, articulées les unes aux autres (Quivy & al., 1995). Cette démarche consiste à « *faire émerger des éléments observables et quantifiables, de les confronter à des hypothèses, de pouvoir maîtriser la démarche pour éventuellement la reproduire et de pouvoir discuter les résultats* » (Giordan, 1999, p. 48). C'est une pratique qui se fonde sur l'utilisation de principes destinés à guider le chercheur dans son investigation et à développer une argumentation (Abernot & al., 2009).

La référentialisation est aussi une démarche pour la recherche puisqu'elle a pour objectif de « *regarder la réalité avec un autre œil, d'être à l'affût des contradictions qui nous interpellent et qui nous amènent à nous poser des questions, de construire des modèles*

explicatifs qui nous permettent d'appréhender le monde qui nous entoure » (Vecchi & al., 2008, p. 127). En d'autres termes, adopter cette démarche de référentialisation, selon une conception socioconstructiviste, permet :

- De commencer la recherche par des questionnements, liés à des contextes sociaux ou culturels.
- De construire un modèle, considéré comme un outil pour tenter de comprendre un phénomène ou d'en prédire les effets.

Pour finir, en retraçant mon parcours, j'ai pu noter que la référentialisation est une méthode tournée vers l'action. En effet, mes objets de recherches ont évolué, en lien avec les apports de nouvelles références prescriptives, officielles et scientifiques. Ceci explique pourquoi le référentiel d'évaluation n'est pas un référentiel « *déjà-là* » (Figari & al. 2014, p. 67) figé. Au contraire, ce référentiel d'évaluation peut revêtir « *plusieurs fonctions différenciées selon que les évaluations sont ex post (« il servira de grille d'analyse des situations après l'action pour en apprécier l'impact »), ou ex ante (« il servira d'ensemble organisé de d'éléments représentatifs de l'objet, assortis de la formulation de critères et d'indicateurs proposés comme éléments d'un guide méthodologique »)*. Dans le cas de mes recherches, mon référentiel d'évaluation a une fonction *ex ante* puisqu'il est à construire et à reconstruire selon les demandes. Les modèles d'analyse diffèrent ainsi en fonction des contextes sociaux ou institutionnels ou des évolutions dans le champ de la recherche en sociologie.

Chapitre 2

Mes premiers travaux sur la vie scolaire repensés dans une logique de collaboration

Dans mes recherches sur *La compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du CPE dans le pilotage d'un établissement scolaire* (Barthélémy, 1999), j'ai, dans un premier temps, produit des connaissances sur les relations entre CPE, chefs d'établissement, professeurs ou élèves puis, dans un second temps, suite à l'analyse des données recueillies, j'en ai déduit les différentes logiques des CPE en lycée.

Or, de nouveaux aspects dans la littérature institutionnelle et scientifique m'ont permis de faire évoluer la dynamique de mes recherches dans laquelle je me situe et sont l'expression de mon développement dans cette habilitation à diriger des recherches. Si dans mes travaux de thèse, je n'ai travaillé que sur les relations entre acteurs, sans évoquer la notion de collaboration ou de travail collectif, aujourd'hui, je souhaite reconstruire mon travail à la lumière des travaux sur la collaboration, qui, peu travaillée à cette époque, est devenue « l'élément conceptuel » qui me permet de repenser mes questions sur la vie scolaire. En fonction de mes résultats produits, je propose une conceptualisation des pratiques collectives des CPE au sein de la vie scolaire selon les analyses proposées par Lessard & al. (2009), analyse descriptive, analytique ou prescriptive. Je peux alors voir si la collaboration relève du simple échange d'informations, de la construction de rapports sociaux ou de la responsabilisation (Lessard & al., 2009).

Toutefois, pour rendre compte de l'évolution de cette dynamique de recherche, j'ai besoin de procéder, en premier lieu, à un détour historique et institutionnel afin de connaître les enjeux éducatifs et pédagogiques de la vie scolaire d'une part et le rôle des acteurs en son sein d'autre part puisque cette notion définie dans le système éducatif français comme un espace-temps hors enseignement a été peu étudiée. De plus, le métier de conseil principal d'éducation reste « *un métier méconnu* » (Condette, 2014). Ce premier travail d'analyse des textes officiels et prescriptifs qui, au départ de mes recherches, m'a permis de caractériser la vie scolaire, s'est enrichi aujourd'hui et me permet de dégager les dimensions de la vie scolaire (dimension organisationnelle, dimension relationnelle et dimension éducative et pédagogique) et d'émettre des hypothèses sur l'existence de liens entre ces dimensions. Ce travail me permet aussi de proposer une conceptualisation de la vie scolaire à partir des missions du CPE.

Ensuite, je fais 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'interrogation 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, comme par exemple, lors des réformes pour la restructuration des collèges et des lycées, entraînant la massification du système éducatif ou depuis 2006, lors du renforcement de la qualité de la vie scolaire suite à l'émergence accrue de problèmes de violence dans les établissements scolaires.

Pour conclure, je décris les résultats issus d'enquêtes et de recherches car elles m'ont permis non seulement de repérer quels types de relations existent éventuellement entre les CPE et les enseignants mais aussi de mettre à jour les effets des dispositifs proposés au sein de la vie scolaire auprès des élèves. Ainsi, ces études et enquêtes sur la vie scolaire ont été réalisées par le Ministère de l'Education Nationale (1982) qui a voulu obtenir non seulement des repères concernant l'acquisition de savoirs et de savoir-faire mais aussi réaliser une évaluation de la nature et de la qualité de la vie scolaire. Cette enquête a dévoilé comment elle est organisée et perçue par les partenaires concernés (chefs d'établissement, professeurs, CPE) dans les collèges. Par ailleurs, Robin & al. (2013) ont étudié la vie scolaire en s'appuyant sur des monographies en école primaire, collège, lycée de l'enseignement catholique.

Or, si ces travaux relèvent d'un constat macroscopique de l'efficacité du système éducatif (Ministère de l'Education Nationale, 1982) ou de monographies (Robin & al. 2013), ils ne présentent pas d'ancrage théorique et scientifique. Ces auteurs (Robin & Houdeville, 2013) soulignent en effet que cette enquête relève de l'initiative de trois formateurs de l'ARES (Association pour la rénovation des établissements scolaires) répondant à un appel à projet de FORMIRIS (Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelles dans l'enseignement catholique). Ainsi, s'ils ont eu facilement accès aux établissements scolaires, l'objectif de l'ARES a « *non pas pour but de produire exclusivement des analyses distanciées sur l'éducation mais de promouvoir des actions spécifiques, chargées de valeurs dans ce domaine* » (p. 19). C'est pourquoi les trois monographies, réalisées en école primaire, au collège et au lycée, « *racontent le quotidien de ces cadres éducatifs* » sans toutefois « *être complètement relativisées dans la conduite des entretiens* » (p. 19).

Ainsi, pour pallier le manque de cadre théorique des travaux cités ci-dessus, j'ai été amenée à définir mon champ de recherche. J'ai au départ inscrit mes recherches dans le champ de la sociologie de l'éducation, afin de mettre en évidence les apports des modèles de recherche sur l'établissement scolaire. J'explicitai pourquoi, épistémologiquement, je me suis détachée des travaux sur la « *culture du résultat* » (Figari et al., 2014) visant à mesurer l'efficacité scolaire (*school effectiveness*, Scheerens et Bosker, 1997, cité par Figari & al., 2014) pour m'intéresser à ceux relatifs à la « *culture de l'amélioration scolaire et du développement* » (*effective school improvement*, Hopkins, 2001, cité par Figari & al., 2014). Les premiers travaux tentent en effet d'identifier les facteurs favorables à l'obtention de résultats élevés auprès des élèves alors que les seconds cherchent à « *décrire les processus et les changements dans un établissement scolaire* » (Demeuse, 2005 ; Figari & al., 2014). Cette

« amélioration des pratiques » correspond à l'ensemble du fonctionnement des établissements scolaires (ex. : gestion et animation de l'équipe pédagogique). Il ressort, entre autres, qu'au fil des travaux de recherche issus de la *school improvement research* et de la *school effectiveness research*, le travail collectif est devenu un leitmotiv, un élément clé 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 (Normand, 2005 ; Maroy, 2007 ; Dupriez, 2011).

De plus, ces travaux sur l'établissement scolaire relevant de la sociologie des organisations ont permis d'expliquer les relations entre les chefs d'établissement et les enseignants. Prenant moi-même appui sur ces travaux pour construire mon cadre théorique dans mon doctorat, j'ai apporté des connaissances sur les différents types de relations existant entre les CPE, les professeurs, les chefs d'établissement et les élèves. Toutefois, de nouvelles lectures suite à ma thèse m'ont amenée à me questionner sur les raisons pour lesquelles les acteurs s'engagent dans le fonctionnement des lycées. C'est pourquoi, j'ai complété les apports issus des travaux en sociologie des établissements scolaires par ceux relevant des travaux en sociologie de l'action (Weber, Touraine, 1965 ; Reynaud & Bourdieu, 1966). Partant des conclusions de Dortier & Ruano-Borbalan, (2000) 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* », je souhaite mettre en évidence les logiques d'action des CPE au sein de la vie scolaire

Ce chapitre est divisé en trois points. Le premier intitulé « *Le concept de vie scolaire interrogé* » prend appui sur l'analyse de textes officiels, d'études et d'enquêtes pour montrer les difficultés rencontrées pour définir cette notion, les enjeux institutionnels et les regards portés sur la vie scolaire. Je ferai alors émerger le fait que la collaboration est plutôt considérée comme le simple échange d'informations.

Le second point nommé « *La collaboration dans un « établissement mobilisé » comme facteur mis en lumière dans les travaux en sociologie de l'éducation* » présente les différentes approches sociologiques relatives au fonctionnement des établissements scolaires. Au fil des recherches, il apparaît ainsi que le travail collectif devient une variable essentielle pour construire une culture et une politique scolaire cohérentes et pour maîtriser d'éventuelles difficultés.

Le troisième point est centré sur les apports de mes travaux à la lumière de la collaboration. J'explicitai ainsi les différentes formes que la collaboration peut prendre autour du CPE au sein de la vie scolaire et les raisons pouvant expliquer ces différentes formes.

I- Le concept de vie scolaire interrogé

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.

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, je mets en évidence que cette complexité est un point de départ nécessaire à mes réflexions pour évoquer les sources d'interrogation relatives à cette notion.

Dans un premier temps, j'explicitai pourquoi certains auteurs tels Robin & al. (2013) qualifient la vie scolaire de « *nébuleuse* ». Dans un deuxième temps, je décrirai les enjeux institutionnels attribués à la notion « vie scolaire » ; je pourrai ainsi dégager les interactions entre CPE et professeurs et proposer un premier schéma relatif aux dimensions institutionnelles de la vie scolaire. Je présenterai ensuite les résultats issus d'enquêtes sur la vie scolaire sachant que celle-ci peut être considérée comme une structure ou comme l'acteur qui la représente, à savoir le CPE. La conclusion de cette partie permettra de dégager une première approche descriptive de la collaboration centrée sur le simple échange d'informations.

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 » entrainait 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* ».

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.

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* ».

Ces définitions de la vie scolaire montrent qu'elle peut être envisagée comme un cadre d'accueil et d'accompagnement de l'élève, comme un mode de fonctionnement devant aider au développement du cursus de l'élève, comme un lieu ou comme un acteur ; ceci générant un véritable flou conceptuel. Cependant, analyser ce flou est, à mes yeux, une première étape importante pour dégager ensuite les caractéristiques essentielles de cette vie scolaire.

Dans ce point, j'aborderai les problèmes liés aux définitions imprécises, les différentes approches de la vie scolaire ainsi que les problématiques.

1.1 Vie scolaire : les problèmes de définitions

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 (les relations amoureuses se nouent de plus en plus souvent dans le cadre étroit du groupe classe).

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. Les acteurs de l'établissement scolaire 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 ; la collaboration passe par une attitude, une culture mais aussi des compétences (Gather Thurler, 1996).

1.2 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. Faute 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).*

De cette analyse des données issues du rapport sur les CPE, Caré (1992) a présenté « un spectre de dispersion » (p. 204) des « tentations » (p. 23) de la profession de CPE se déclinant en « *tentation organisatrice, tentation créative, tentation empathique et tentation fusionnelle* » (p. 23). Il a aussi proposé une lecture critique des textes officiels de la vie scolaire (décret du 12 août 1970, circulaire 72.722 du 31 mai 1972, circulaire du 28 octobre 1982) et une classification des différentes approches de la vie scolaire.

Toutefois, si cette enquête, « *qui se donne pour une enquête d'image* » (Caré, 1992, p. 21) a permis de dessiner l'image que le corps de CPE a de lui-même, elle présente une « *image idéalisée et souhaitée, un autoportrait d'un corps tel qu'il voudrait être regardé* » (p. 21). Le principe de l'enquête d'image a induit une méthode très ouverte prenant appui sur un premier guide d'évaluation proposé par deux inspecteurs généraux et adopté par le groupe ainsi que des rencontres dans les établissements scolaires par les inspecteurs généraux et les inspecteurs régionaux de la spécialité Etablissements et Vie scolaire (IPR-EVS) et dans un centre de formation. Le « *matériau recueilli par les évaluateurs de terrain est de ce fait très hétérogène et son traitement n'a pas pu résoudre toutes les questions de fond qui se sont posées* » (p. 204), telles celles de la représentativité réelle de l'ensemble du matériau et du degré de fiabilité de certaines déclarations. Or, dans les annexes du rapport, Caré explique « *que l'option prise est de ne pas entacher le matériau recueilli par un soupçon qui après tout ne peut concerner que des cas isolés* » (p. 204) d'une part et « *de ne pas envisager une interprétation statistique des données dans cette enquête d'image* » (p. 204) d'autre part.

C'est pourquoi si cette enquête présentait, pour moi, un intérêt de par son caractère originel sur la question, elle ne rendait pas compte des « images » du CPE par les autres acteurs de la vie scolaire. En conséquence, j'ai complété ces connaissances dans mes recherches (Barthélémy, 1999) en mettant l'accent sur les variables pouvant expliquer les pratiques diverses des CPE en lycées et les relations existant entre CPE, professeurs, chefs d'établissement et élèves selon les caractéristiques contextuelles et humaines.

1.3 Vie scolaire : quelles problématiques ?

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.

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.

Pour ma part, les interrogations qu'il soulève m'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, je garde comme essentiel cette idée de multiplicité et de variété des thèmes et des domaines abordés sous l'entête « vie scolaire ». Ceci 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 ?

Le point suivant, centré sur les différentes étapes de l'institutionnalisation de la vie scolaire me permettra de répondre à ces questions, en mettant en évidence les enjeux et les objectifs de celle-ci.

2. La vie scolaire comme niveau intermédiaire de fonctionnement entre la classe et l'établissement

Cette deuxième phase de travail est l'occasion de préciser les 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 de la vie scolaire, je dégage les attentes envers la vie scolaire. Ce détour est d'autant plus utile qu'il me 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.

La finalisation de ce travail me permettra d'aboutir à la schématisation de la vie scolaire en tenant compte des éléments caractéristiques de cet espace/temps spécifique et des dimensions.

2.1 La vie scolaire : un cadre structurant les conditions de travail

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.

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 je retrouve 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 »*.

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, je retiens de cette succincte description des textes officiels, 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 ?

2.2 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).

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.

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, je retiens les conclusions essentielles 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), j'envisage 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.

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).

Au-delà des conclusions émises dans ma thèse, grâce à cette nouvelle analyse, je peux éclaircir les connaissances sur les enjeux de la vie scolaire autour de trois axes, qui peuvent servir de point d'ancrage pour son étude et faire le choix en tant que chercheur, de l'observer comme :

- Un cadre structurant les conditions de travail. La vie scolaire est un lieu pour assurer la qualité des relations de travail.
- Un mode de définition des objectifs éducatifs. La vie scolaire est un lieu favorisant les apprentissages scolaires et sociaux.
- Un lieu d'interactions des acteurs d'enseignement et d'éducation. La vie scolaire est un lieu où les interactions favorisent la coopération.

Selon l'axe choisi, je peux, à cette étape, concevoir la vie scolaire dans une dimension particulière, une dimension éducative et pédagogique, une dimension organisationnelle ou une dimension relationnelle.

Ces différentes dimensions sont ensuite précisées par les objectifs à atteindre. Ainsi, envisager la vie scolaire dans sa dimension éducative et pédagogique suppose de penser à des éléments tels que l'acquisition de connaissances et l'épanouissement des élèves. Pour la dimension relationnelle, il est utile de prendre en considération la concertation et le sentiment de perception collective pour la réalisation de tâches. 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.

Le schéma 2 ci-dessous présente ces différents aspects.

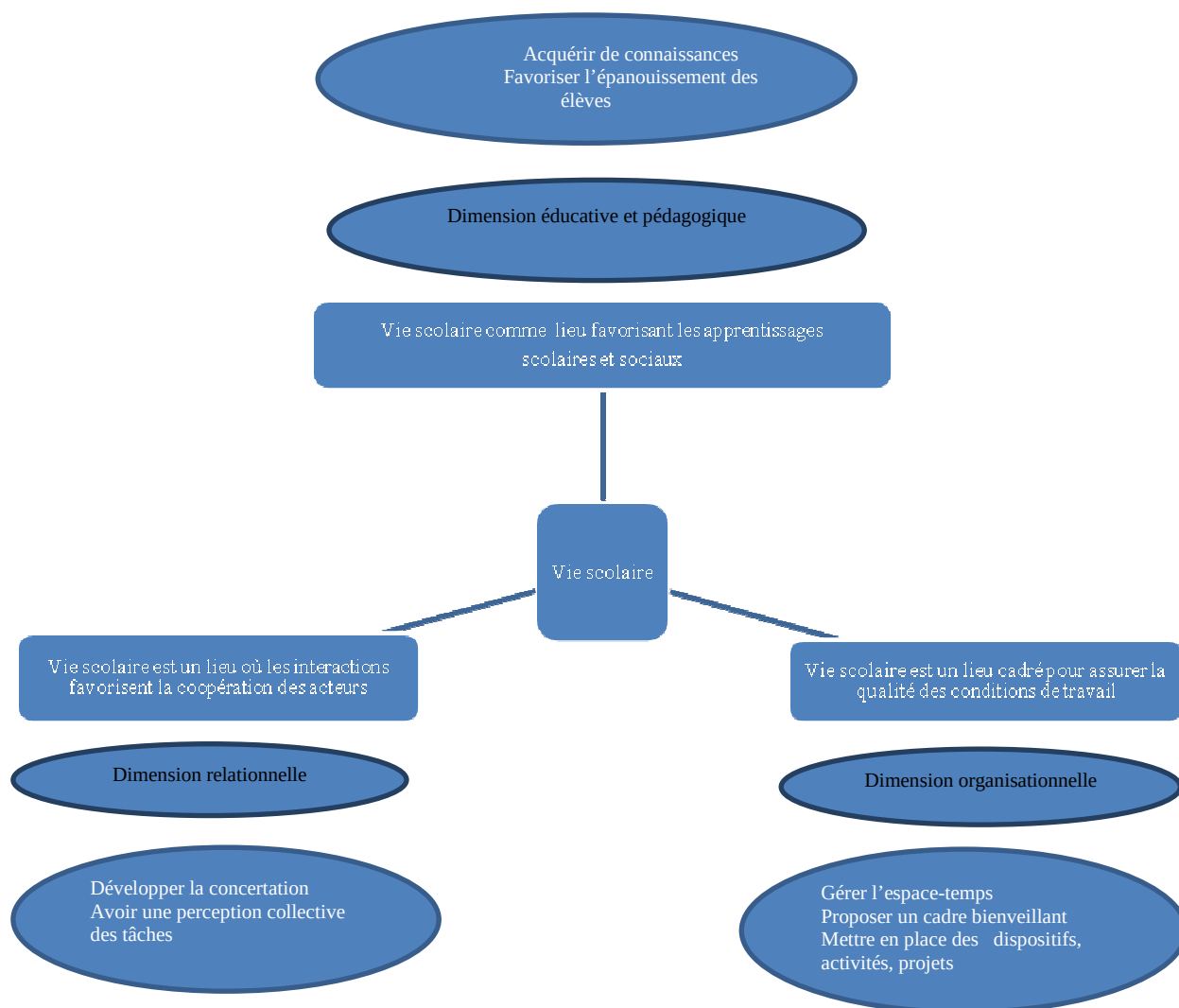


Schéma 2 : La schématisation de la vie scolaire en fonction des prescriptions

2.3 La « vie scolaire » considérée du point de vue des missions du CPE

Les 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, aujourd'hui, 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.

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

Dans mes premiers travaux (Barthélémy, 1999), j'ai 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 refondateur, 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 [...] le CPE 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).

L'ensemble de ces éléments permet de conceptualiser la vie scolaire selon les fonctions prescrites du CPE.

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, de l'analyse des textes prescriptifs, je peux retenir que 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).

Le schéma 3 ci-dessous présente ces différents aspects.

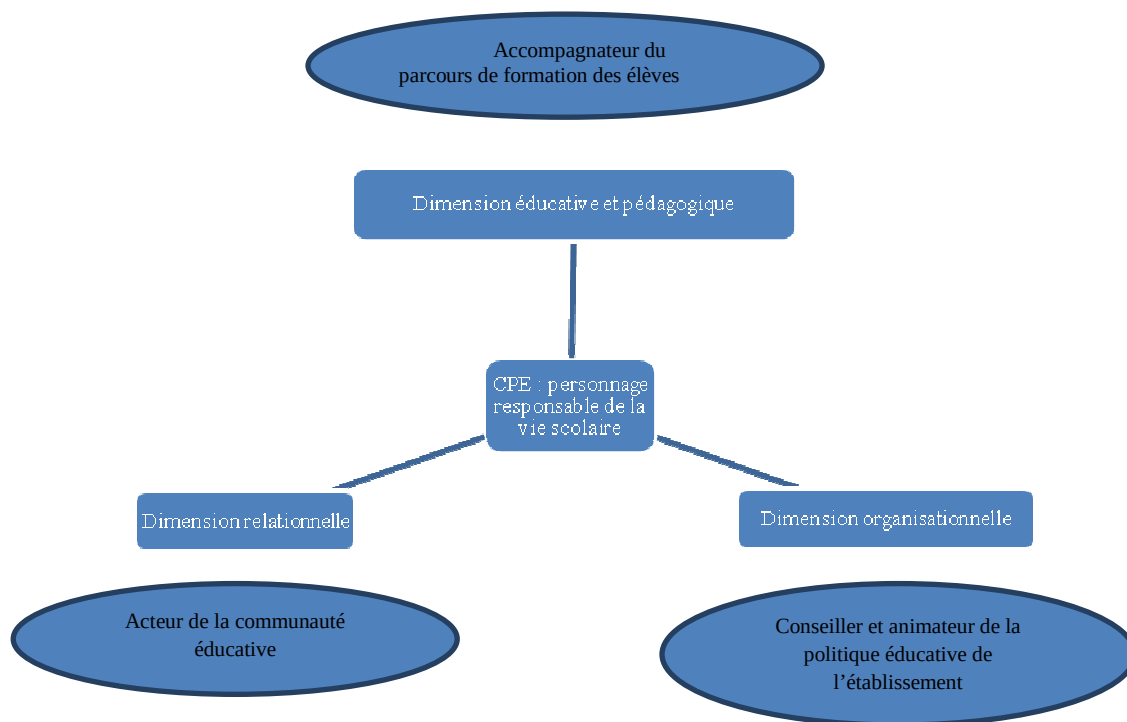


Schéma 3 : La conceptualisation de la vie scolaire du point de vue des missions du CPE

Prenant dans ce cas le CPE comme acteur responsable de la vie scolaire, je peux proposer ce schéma dans lequel sont présentées les dimensions dans lesquelles il intervient ainsi que son rôle associé à ces dimensions. Selon la dimension choisie, le CPE est à considérer comme conseiller et animateur de la politique éducative, comme acteur de la communauté éducative ou comme accompagnateur du parcours de formation des élèves.

3. La « vie scolaire » comme objet d'étude

Définir la vie scolaire en prenant appui sur les textes officiels a été une première étape importante dans mon travail de réflexion. En effet, si ce travail bibliographique a permis de proposer deux conceptualisations de la vie scolaire dont l'une se centre sur la construction d'un cadre structurant et l'autre sur les missions de l'acteur responsable, le CPE, il n'en reste pas moins qu'en rester à ce niveau est insatisfaisant. Delaire (1997) laisse entendre dans ses écrits que la vie scolaire peut prendre des formes différentes et se construire selon des caractéristiques propres. En conséquence, pour cerner ces différences et comprendre les raisons, je vais axer la suite de mes propos sur les résultats des enquêtes ou des recherches réalisées depuis ces trente dernières années sur la vie scolaire. Les objectifs visés ici sont de

voir plus particulièrement si les relations entre CPE et professeurs se sont développées dans une perspective de collaboration d'une part et si les missions des CPE sont reconnues dans leur globalité d'autre part.

Les études menées à l'heure actuelle sur l'évaluation de la vie scolaire, sont de natures diverses (ex. : enquêtes macroscopiques, monographies) prenant des objets d'étude différents (ex. : socialisation, efficacité de la vie scolaire, implication des acteurs). Néanmoins, l'objectif des recherches est de questionner les apports et les difficultés liés à la construction de la vie scolaire ainsi qu'à l'implication des acteurs en son sein. Les enquêtes et les recherches présentées ci-après portent ainsi sur :

- L'évaluation des actions conduites dans le cadre de la politique scolaire départementale (Martinelli, Inspection d'Académie de Grenoble, 1994),
- L'évaluation de la perception de la vie scolaire dans le cadre d'un dispositif national (Ministère de l'Education Nationale, 1992),
- L'évaluation de la vie scolaire et du rôle des acteurs en école primaire, en collège et en lycée (Barthélémy, 1995 ; CEREQ, 2007 ; Robin & al, 2013).

Dans cette troisième phase de travail, je m'appuierai sur les résultats issus de ces études afin de montrer les écarts entre la vision prescrite de la vie scolaire et les regards portés par les acteurs sur celle-ci. Je veillerai à conserver, de cette mise en perspective, non seulement les contradictions mais aussi les conditions pouvant faciliter la construction de la vie scolaire. Les résultats sont présentés autour de deux points :

- Les résultats relatifs à la vie scolaire envisagée comme niveau intermédiaire de fonctionnement entre la classe et l'établissement,
- Les résultats relatifs aux regards portés sur le CPE, personnage dispositif de la vie scolaire.

3.1 Les résultats relatifs à la vie scolaire envisagée comme niveau intermédiaire de fonctionnement entre la classe et l'établissement

La vie scolaire comme dispositif pour favoriser les apprentissages des élèves

La vie scolaire, comme j'ai pu le décrire précédemment, peut être envisagée comme un lieu favorisant les apprentissages scolaires et sociaux des élèves. Afin de développer cette dimension éducative et pédagogique, des dispositifs d'aide et d'accompagnement ainsi que des activités périscolaires peuvent être mis en œuvre auprès des élèves, afin de leur apprendre à intégrer des normes et valeurs, à construire leur parcours scolaire et à devenir des acteurs responsables au sein de l'établissement.

A mes débuts en recherche (Barthélémy, 1995), je m'étais ainsi appuyée sur deux études de cas, l'une en collège et l'autre en lycée, pour repérer si les dispositifs ou activités proposées au sein de la vie scolaire (ex. : formation des délégués, projet individuel pour leur orientation) permettaient l'acquisition de ces apprentissages. Méthodologiquement, il est à noter qu'à cette époque, j'ai procédé par entretiens auprès du chef d'établissement, des

professeurs et des CPE. Les résultats produits étaient le fruit des regards portés par les adultes sur les comportements des élèves.

Il était ainsi ressorti que :

- Pour la variable « Devenir acteur au sein de l'établissement scolaire », en lycée, les élèves s'impliquaient très peu dans la vie de l'établissement. Selon les propos des CPE, « *il faut agir au niveau de la responsabilisation des élèves et des relations entre élèves et adultes* ». Ce manque d'investissement et de relations était expliqué par l'inadaptation des activités proposées aux envies des élèves, puisque « *si elles intéressent les jeunes, elles n'intéressent pas les adultes et vice versa* » (propos du CPE).
- Pour la variable « Intégration de normes et de valeurs », dans le collège étudié, les élèves faisaient l'apprentissage des règles de comportement et développaient de nouvelles relations envers les autres élèves. A ce titre, les CPE interrogés ont constaté une baisse du nombre de conflits. Toutefois, d'après le chef d'établissement, les élèves « *cherchent à s'adapter à des normes plutôt qu'à les intérioriser selon un système de valeurs* ».
- Pour la variable « Construire leur parcours scolaire », le projet personnel permettait, d'après le chef d'établissement, pour certains élèves de « *prendre conscience de ce qu'ils pouvaient, ou ne pouvaient, pas faire ; ces élèves ont appris à adapter leur orientation à leurs goûts et/ou à leurs capacités* ». Les professeurs, quant à eux, affirmaient lorsqu'ils abordaient les parcours des élèves ne « *découvrir que leurs problèmes scolaires* » mais ne notaient « *que très peu d'éléments relatifs à la connaissance de leur orientation et des filières* ».

Ces quelques résultats, certes non généralisables puisqu'issus d'études de cas, ont laissé toutefois entrevoir que la mise en place de dispositifs, d'activités ou de projets au sein de la vie scolaire pouvaient permettre le développement d'apprentissages chez les élèves. Ces apprentissages (*i.e.* : l'intégration de normes et valeurs, la construction de leur parcours scolaire et leur responsabilisation au sein de l'établissement) étaient autant d'éléments à retenir pour spécifier la dimension éducative et pédagogique de la vie scolaire. Toutefois, les apprentissages développés pouvaient être différenciés selon les contextes et les acteurs interrogés.

Mes premiers résultats allaient dans le sens de ceux produits précédemment lors d'une étude menée par Martinelli au sein du Groupe Départemental Projet du rectorat de l'académie de Grenoble durant les années 1993-1994, dans le cadre de la politique scolaire de l'Isère. Il a centré son travail sur les actions conduites dans les établissements autour du thème « vie scolaire ». Prenant l'exemple du dispositif de formation des délégués, il ressortait que ces derniers ont découvert les différentes instances de l'établissement et en connaissaient les différentes fonctions. Les délégués ont joué par ailleurs un rôle plus important dans leur établissement et ont développé des comportements sociaux tels que le sens des responsabilités, le sentiment d'appartenance à un groupe et le respect des uns et des autres.

La vie scolaire comme dispositif pour lutter contre le décrochage scolaire

Contexte du projet de recherche

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 (*Vers une nouvelle dynamique éducative et pédagogique dans les EPLE pour lutter contre le décrochage scolaire : quelle division du travail collaboratif entre les différents acteurs ?*). Plus précisément, à la lecture du projet d’établissement, j’ai pris connaissance de l’existence de différents dispositifs (ex. : dispositif de remédiation, tutorat, accompagnement, aide personnalisée, alliances éducatives...), prenant appui sur des nouvelles démarches pédagogiques (ex. : inversée, de projet...). Ces dispositifs concernaient les acteurs de la communauté éducative et visaient une meilleure qualité de vie et un climat favorable aux études.

Ainsi, lorsqu’un élève était repéré comme présentant des risques de décrochage, au sein de l’établissement scolaire, le Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS), composé d’enseignants, de CPE et du chef d’établissement, constituait un dossier dans lequel l’équipe éducative renseignait 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 était ensuite établi entre l’élève et le tuteur.

Dans un premier temps, l’objectif de cette étude a été d’analyser les effets du dispositif « tutorat » sur :

- Les résultats scolaires,
- Les rapports des élèves à l’école,
- Les apprentissages méthodologiques,
- La confiance en soi.

Dans un second temps, j’ai étudié les pratiques des CPE et des professeurs. Nous aborderons ce thème ultérieurement lorsque nous évoquerons la position des CPE au sein de ce dispositif.

Ici, nous nous focalisons sur les effets produits auprès des élèves.

Démarche méthodologique

Les outils pour le recueil de données

Afin de repérer les raisons pour lesquelles les élèves étaient inscrits dans ce dispositif « tutorat », j’ai 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.

Le public interrogé

Dans cette phase de travail, huit des quinze élèves du dispositif ont été interviewés. Quatre garçons et quatre filles ont été interrogés. Au regard des réponses qu'ils ont apporté dans les entretiens, j'ai pu relever qu'ils étaient inscrits dans ce dispositif « tutorat » 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 8 : Les raisons données par les élèves expliquant leur implication dans le dispositif

Les réponses fournies par les élèves étaient en lien avec les objectifs visés par l'établissement à savoir :

- L'absentéisme,
- Les relations conflictuelles,
- Le manque de goût pour le travail,
- Les difficultés d'apprentissage,
- L'attitude non scolaire.

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, j'ai 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.

Les apports de ce dispositif « tutorat »

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 larguée* » et s'est investie davantage dans les apprentissages. De plus, elle a affirmé « *faire évoluer positivement son projet personnel* ».

Je peux constater l'importance ici de la construction d'un climat relationnel entre les professeurs et les élèves ; celui-ci ayant un impact sur les résultats. Toutefois, comme évoqué ci-dessus, l'inscription dans ce dispositif est liée à l'association de facteurs complexes. La recherche de meilleures performances n'est pas le seul enjeu ; il s'agit aussi de développer chez les élèves un nouveau rapport à l'établissement scolaire.

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.

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.

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* ».

Quelques premières conclusions et de nouveaux questionnements

Ces résultats ont été particulièrement intéressants puisqu'ils montrent les effets positifs que peuvent avoir les dispositifs sur les élèves, notamment par rapport à la construction du projet personnel ou à l'attitude scolaire. De plus, il semble ressortir un effet positif des rôles complémentaires joués par les acteurs au sein de l'établissement. En référence à notre référentiel, ce dispositif « tutorat » est plutôt bénéfique puisque les élèves ont pu développer des compétences dans les domaines cognitif, comportemental et affectif. Ce dispositif met aussi en perspective l'importance de penser à la mise en œuvre à un niveau collectif.

Cette étude centrée sur les dispositifs de la vie scolaire met, premièrement, en perspective l'importance à accorder à son cadre organisationnel ou à la dimension organisationnelle de la vie scolaire (Robin & al., 2013), avec notamment la mise en place de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté ou de remédiation pour lutter contre le décrochage scolaire par exemple.

Deuxièmement, les données décrites ci-dessus laissent supposer une 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. Ces éléments sont importants, à mes yeux, car ils ouvrent sur de nouvelles conceptualisations de la vie scolaire, explicitées ultérieurement dans cette habilitation à diriger les recherches.

Troisièmement, je peux émettre l'idée qu'il existe un lien entre la vie scolaire, la qualité des apprentissages et éventuellement la réussite scolaire. Les dispositifs proposés au sein de la vie scolaire permettraient de placer les adolescents dans des conditions favorables de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

3.2 Les résultats relatifs aux regards portés sur le CPE, acteur responsable pour la vie scolaire

Jusqu'à présent, j'ai envisagé la vie scolaire comme un cadre structurant les conditions de travail, un mode de définition des objectifs éducatifs ou un lieu d'interactions des acteurs d'enseignement et d'éducation. Ainsi, le domaine de la vie scolaire ressemblerait, pour reprendre les propos de Robin & al. (2013), à la prise en charge de la partie domestique de l'Ecole.

Cependant, j'ai évoqué plus haut le rôle du CPE comme acteur responsable de la vie scolaire. C'est pourquoi je prendrai ici appui sur mes différentes recherches (Barthélémy & Monin, 1998 ; Barthélémy, 1999) pour montrer quels regards les acteurs ont sur le CPE. Si dans mes travaux précédents (Barthélémy, 1996, 1999), j'ai étudié les relations CPE/élèves, je ne les reprends pas ici puisque me focalisant plus particulièrement sur la collaboration entre CPE et professeurs ; la collaboration, selon Bataille & al. (2014) supposant un travail alliant des acteurs aux statuts équivalents. En revanche, je serai plus attentive aux résultats portant sur les connaissances que peuvent apporter les CPE auprès des élèves dans les activités proposées dans le cadre du « *Projet d'expérimentation régionale pour l'aménagement des rythmes scolaires* » (Barthélémy & Monin, 1996-1998). En effet, si les CPE s'investissent dans les activités proposées, ils sont, *a priori*, amenés à discuter avec les enseignants des contenus pédagogiques.

A partir de mes travaux, je décrirai tout d'abord le manque de reconnaissance que l'on peut attribuer aux missions du CPE puis les relations des CPE avec les enseignants au sein de la vie scolaire. Je montrerai comment mes travaux se détachent d'autres rapports (CEREQ, 2007) ou recherches (Favreau, 2016) qui évoquent un CPE évoluant entre « *assignation et reconstruction* ».

CPE : un acteur aux missions peu reconnues

Malgré la circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, le CPE reste un acteur au « *cœur du dispositif de vie scolaire dans une activité d'animation collective et de management de la sérendipité* (capacité à faire une découverte inattendue et en saisir l'utilité) » (Robin & al, 2013). Et, malgré la réorganisation des objectifs pédagogiques et éducatifs, il reste cantonné à

des tâches relatives aux activités administratives (Barthélémy, 1999 ; Barthélémy, 2005) ; les relations en matière éducative ou pédagogique restant peu nombreuses (Barthélémy & Monin, 1998 ; Barthélémy, 1999 ; Barthélémy, 2005).

Ici, je mettrai en évidence, à partir de deux types de recherche (l'une quantitative et l'autre qualitative), l'implication des CPE dans les activités de la vie scolaire (implication individuelle ou collective) ainsi que les relations entre CPE et professeurs.

Les relations des CPE avec les professeurs dans le cadre général de la vie scolaire

Contexte de la recherche

Dans mon doctorat, intitulé « *La compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du Conseiller Principal d'Education dans le pilotage d'un établissement scolaire* » (Barthélémy, 1999) puis dans différents articles (Barthélémy, 2005), j'ai eu plus particulièrement pour objectifs, à partir de l'analyse des pratiques des CPE :

- De montrer, de manière descriptive les différentes relations construites avec les élèves et les professeurs ainsi que les circonstances des rencontres entre ces derniers et les CPE et le contenu des rencontres. 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 acteurs d'autre part.
- De mettre à jour, dans une visée explicative, l'existence éventuelle d'une relation entre les variables décrites ci-dessus et les caractéristiques contextuelles des établissements scolaires (catégorie de l'établissement, nombre d'élèves, nombre de demi-pensionnaires et d'internes, zone géographique de l'établissement, nombre de professeurs et CPE) d'une part et les caractéristiques professionnelles des acteurs (sexe, l'âge, l'établissement, la formation, la carrière, l'ancienneté) d'autre part.

Pour vérifier ces hypothèses et récolter les informations, j'ai construit et diffusé des questionnaires, dans 13 établissements de la région Rhône Alpes, pour 13 chefs d'établissement, 23 CPE, 84 professeurs et 613 élèves. Cette première série d'enquêtes a porté sur les pratiques du CPE, en tenant compte des quatre situations relatives aux dimensions principales de ce métier dans le cadre de la vie scolaire (décret 1989) : le fonctionnement de la vie scolaire, l'orientation, le suivi du projet de l'élève et l'animation socioculturelle. Pour chacune des questions, j'ai proposé une série d'items dont l'objectif était de faire ressortir l'implication des acteurs dans l'établissement ainsi que le type de rapports (administratif, éducatif ou pédagogique) sur lesquels se base leur rencontre. J'ai aussi inscrit les items relatifs aux variables contextuelles et à celles liées aux statuts des acteurs.

Par ailleurs, sachant que le CPE exerce ses fonctions sous la responsabilité du chef d'établissement dans le cadre général de la vie scolaire (circulaire n° 82-842, du 28 octobre 1982) en tant que conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative, j'ai interrogé les chefs d'établissement afin de connaître leurs attentes envers les CPE.

Pour finir, les CPE ont eux aussi été interrogés afin d'apporter un regard sur leur métier. Je supposais ainsi que selon le regard qu'ils portaient sur leur métier, ils établissaient des relations différentes avec les professeurs au sein de la vie scolaire.

Les relations CPE/Professeurs

D'un point de vue général, d'après les professeurs, les CPE apparaissaient comme responsables du fonctionnement de la vie scolaire dans sa dimension administrative. En effet, une mise en parallèle des réponses apportées par chacune des catégories d'acteurs a montré que les professeurs et les CPE n'ont pas envisagé leur rôle selon les mêmes registres. Si les CPE ont mis en avant le suivi des élèves et l'aide qu'ils ont pu leur apporter dans la mise en place des projets, les professeurs n'ont envisagé des relations avec les CPE que pour des problèmes d'absence et de violence ; ils ont rarement évoqué la participation des CPE aux projets ou à des activités extra-scolaires. Néanmoins, il a semblé que l'ancienneté ou la formation des professeurs ont influencé le type de relations avec les CPE et plus particulièrement lors de la prise en charge des élèves en difficulté.

Plus précisément, pour étudier les relations entre professeurs et CPE, j'ai demandé aux professeurs de préciser « *quels acteurs de l'établissement ces derniers sont amenés à rencontrer et pour quelles raisons* ». En ce qui concerne les rencontres occasionnelles des professeurs avec les personnels, le proviseur arrivait en première position, suivi du COP, du proviseur adjoint et des CPE. Les rencontres entre CPE et professeurs avaient des objectifs assez variés allant de la « *discussion amicale* », à la « *résolution de problèmes matériels* », de « *l'organisation de l'emploi du temps* » à la « *demande de sorties extra-scolaires* » ou « *l'échange d'informations* ». Toutefois, l'accent a été plus particulièrement mis sur les rencontres relatives aux items « *contrôle des absences* » et « *cas de non-respect du règlement* ».

Si ces premières attentes des professeurs envers les CPE semblaient tournées vers un rôle de « *gendarme* », j'ai néanmoins voulu savoir « *quels types de relations ils entretenaient avec les CPE* » dans le domaine pédagogique et éducatif. C'est pourquoi j'ai demandé aux professeurs s'ils « *participent à des activités extra-scolaires et comment ils les organisent : leur fréquence, l'implication des élèves et la participation des acteurs* ». Si un tiers des professeurs s'impliquaient dans l'organisation d'activités extra-scolaires, moins de la moitié des professeurs participaient à des activités extra-scolaires. De plus, il apparaît que lorsqu'ils en mettaient une en place, « *cela se faisait souvent de leur propre initiative* » dans 73,8% des cas, avec toutefois « *l'appui de leur chef d'établissement* ». En revanche, ils ont rarement travaillé avec d'autres acteurs et les CPE en particulier. En ce qui concerne la mise en place de « *l'heure vie scolaire* », celle-ci n'était que très peu mise en œuvre par les professeurs. Ces rencontres ne se produisaient qu'une fois par trimestre.

Pour finir, les rapports entre les professeurs et les CPE concernant les élèves en difficulté étaient plutôt rares puisque seuls 16 professeurs sur les 84 ont affirmé en discuter avec les CPE. De plus, lorsque les professeurs ont organisé des aides envers les élèves, 19 d'entre eux répondent avoir eu le soutien des CPE. Le rôle pédagogique des CPE était ainsi

faiblement reconnu par les professeurs, ce qui a comme conséquence le peu de relations entre ces acteurs à ce sujet. Ceci a été d'autant plus marquant lorsque les caractéristiques personnelles et professionnelles étaient prises en considération. En effet, pour l'item « *discussion avec les CPE pour les élèves en difficulté* », il est apparu une implication variée des professeurs en fonction de leur âge et de leur formation principalement. Plus les enseignants étaient âgés, plus ils refusaient de discuter, avec les CPE, des élèves en difficulté scolaire.

Les regards portés par les CPE sur leur métier

Interroger les CPE sur le regard qu'ils portaient sur leur métier était un élément important puisque cela m'a permis de comprendre les types de relations qu'ils ont pu établir dans leur établissement scolaire envers les professeurs ou les élèves. Ainsi, lorsque j'ai demandé aux CPE « *de décrire comment ils perçoivent leur métier* », il est apparu que le suivi des élèves, l'animation socioculturelle (20 sur 23) et la fonction pédagogique (22 réponses) sont les tâches mises en avant dans leurs propos. En revanche, ils disaient « ne pas être enclins à accomplir des tâches administratives ». Or, lorsqu'ils « *décrivent les tâches qu'ils réalisent au quotidien* », leur implication dans les tâches administratives est bien marquée.

Néanmoins, j'ai pu noter que les conceptions que les CPE avaient envers leur métier variaient en fonction des caractéristiques des établissements : si dans tous les types d'établissement, l'accent était mis sur la *fonction administrative*, il en allait différemment pour la fonction éducative. Elle était peu envisagée dans les lycées généraux et technologiques, dans les lycées de centre-ville et dans ceux où quatre CPE exerçaient.

Pour finir, la fonction pédagogique était moins reconnue dans les établissements de catégorie 2 et dans ceux accueillant moins de 500 demi-pensionnaires. Dans ces petites structures, les pratiques des CPE étaient aussi largement tournées vers la fonction administrative. Il semblait alors la hiérarchie des fonctions de chacun était d'autant plus présente que les acteurs étaient peu nombreux.

Les conclusions de mes premiers travaux se retrouvent presque 20 ans après dans les conclusions produites par Favreau (2016) puisqu'elle souligne que « *la représentation professionnelle du CPE s'ancre dans une dimension à la fois réflexive et pragmatique du métier, dans laquelle le CPE se positionne en éducateur* ». Or, il existe de nombreuses oppositions : une « *position de la pratique renvoyant à un métier idéalisé et en tension (relationnel versus administratif)* ». Il en ressort ainsi une représentation de la pratique renvoyant à un métier plus ou moins en lien avec la prescription d'une part et une représentation de la pratique renvoyant à un métier contraint d'autre part.

L'implication du CPE au sein de la vie scolaire expliquée par des variables contextuelles et humaines

Les résultats présentés ci-dessous présentent les liaisons significatives repérées entre les réponses apportées par les acteurs interrogés, les variables contextuelles et les variables liées aux statuts des acteurs (Barthélémy, 1999, 2005).

Du point de vue des CPE

Au regard des corrélations faites à partir des réponses des CPE, j'ai pu relever l'existence de liens entre le type d'établissement et les items « discuter avec les professeurs des élèves en difficultés » et « médiateur ». Il semblait ainsi que dans les établissements de type polyvalent, les CPE et les professeurs n'ont pas hésité à collaborer pour aider les élèves en difficulté.

Cependant, il a semblé aux yeux des CPE que les rencontres avec les professeurs n'ont pu être possibles que dans le cadre de réunions. Elles étaient perçues comme importantes pour la mise en place d'heures de soutien : elles devaient aider à conseiller les élèves en difficulté, à les aider dans leur orientation et dans la construction de leur projet.

Du point de vue des professeurs

Pour les professeurs, j'ai noté que ces derniers étaient disposés à aider les élèves en difficulté en organisant des activités de soutien scolaire ou en organisant des aides ponctuelles. Cependant, leur implication dans le soutien scolaire variait en fonction des contextes et des individus. En effet, les corrélations négatives entre les variables « établissement » et « élèves en difficulté » laissaient à penser que dans les lycées généraux et technologiques, les professeurs étaient plus défavorables à la mise en place d'activités d'aide à l'élève que dans les lycées professionnels ou polyvalents. Le nombre d'heures d'enseignement avait aussi une influence sur l'investissement des professeurs dans la mise en place d'activités : plus ils étaient présents dans l'établissement pour leurs heures de cours, plus ils prenaient part et se sentaient impliqués dans la vie interne.

Toutefois, il est à noter que ces activités étaient souvent envisagées de manière individuelle ; la corrélation entre « organiser des activités seuls » et « mise en place d'activités » étant positive. De plus, les associations obtenues entre les items « discussion avec les CPE pour les élèves en difficulté » et les caractéristiques personnelles (« âge ») et professionnelles (« diplôme »), se révélaient significatives. Plus les enseignants étaient âgés, moins ils considéraient comme nécessaire d'aller discuter avec les CPE de ces élèves en difficulté scolaire. De même, plus ils étaient diplômés, moins ils avaient l'intention de le faire.

Parmi les variables significatives, j'ai pu montrer une relation significative entre les variables suivantes :

- « Formation » et « aide aux élèves en difficulté » : les enseignants les plus formés n'étaient pas forcément les plus impliqués dans l'aide envers les élèves.
- « Formation » et « initiative » : les professeurs à l'IUFM ou recrutés en tant que maîtres auxiliaires étaient prêts à s'investir dans des activités extra-scolaires en espérant trouver dans leur établissement des moyens et des structures,
- « Classes » et « actions quand difficultés repérées » et « établissement » et « élèves en difficulté » : les enseignants adoptaient des comportements différents en fonction des établissements et des classes. Ils se montraient plus impliqués s'ils avaient des classes de seconde ou s'ils exerçaient en lycée polyvalent ou professionnel.

En résumé, les associations décrites ci-dessus sont aujourd'hui un point important si je les regarde à la lumière de la construction d'un travail collectif au sein de la vie scolaire. De par ces résultats, j'ai certes mis en perspective les raisons pour lesquelles, à certains moments, le rôle du CPE au sein de la vie scolaire se construisait sur une dimension individuelle et, à d'autres moments, sur une dimension collective. Mais je peux conceptualiser ces résultats comme suit : en termes de collaboration, les CPE et les professeurs semblent développer de simples discussions concernant le suivi des élèves en difficulté.

Les relations entre CPE et professeurs dans le cadre d'activités régulières menées dans l'établissement

Le contexte de la recherche

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, j'ai 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, je souhaitais savoir si, dans cet établissement, une transformation des regards portés envers la profession de CPE et une réelle collaboration pouvaient être relevées. Je m'étais demandée notamment si les relations entre les acteurs ont permis une reconnaissance du rôle pédagogique et éducatif des CPE.

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 ainsi 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 exceptionnelle.

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.

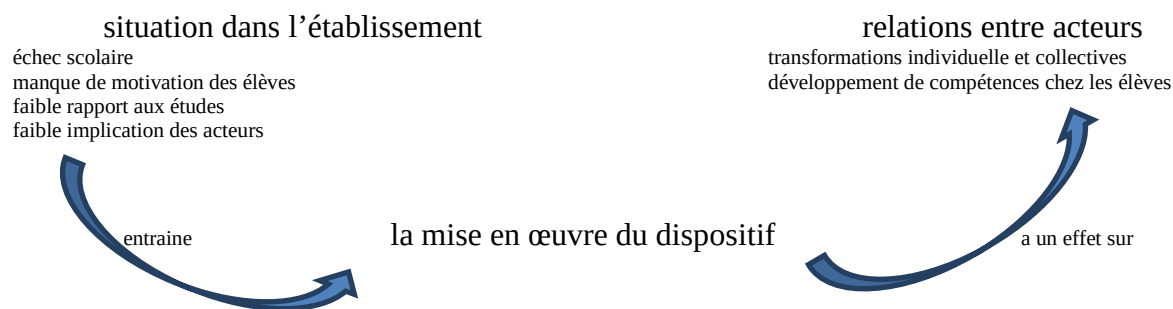


Schéma 4 : modèle d'analyse du dispositif « aménagement du temps scolaire »

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.

Relations CPE/élèves dans le cadre de l'aménagement du temps

Dans les discours des CPE, la dimension affective semblait 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 ressortait 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 était fortement remis en cause lors de l'analyse des réactions des élèves. Interrogés sur *leurs rapports avec les CPE* ces derniers affirmaient « ne jamais les voir, ils sont dans leurs bureaux ». Ce manque de contact se traduisait par le faible nombre de réponses dans le questionnaire : en effet, parmi les 121 élèves, seul un élève mentionnait les CPE.

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

Par ailleurs, au regard des CPE, tout ce qui concernait la mise en œuvre d'activités relevait de la responsabilité des professeurs. Apparaissait ici la séparation des tâches, séparation qui faisait dire aux CPE que « ce n'est pas notre travail » et « eux [professeurs] ne veulent pas partager le pédagogique ». 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'avaient 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 ».

Quelques premières conclusions

A la lumière des résultats produits ici, je peux non seulement éclaircir mes connaissances sur les regards portés sur le CPE, acteur responsable pour la vie scolaire mais aussi définir les postures des CPE au sein de la vie scolaire en fonction du schéma proposé plus haut sur « *la conceptualisation de la vie scolaire selon les fonctions prescrites du CPE* ».

Il ressort, tout d'abord, que le CPE intervient principalement dans l'organisation de la vie scolaire, notamment concernant la gestion de la discipline. En revanche, il est à noter 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.

Ensuite, 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.

Pour finir, concernant la dimension pédagogique et éducative, peu d'élèves font référence au rôle du CPE pour les aider dans la construction et le suivi de leur parcours scolaire ou dans l'acquisition de connaissances. En d'autres termes, le CPE est faiblement reconnu comme un accompagnateur du parcours de formation des élèves.

Conclusion : mes orientations de recherches se distinguant d'autres recherches sur le CPE

Dans ce chapitre intitulé « *Le concept de vie scolaire interrogé* », j'ai pu rendre compte de la difficulté de cerner cette notion et du flou qu'elle suscite, grâce à différents appuis en littérature dans les champs historiques, institutionnels et scientifiques. En effet, sous ce terme se cache non seulement un mode de pilotage à adopter, un mode de gestion de l'établissement scolaire - espace, temps - mais aussi un bureau - bureau « vie scolaire » - et un acteur - le CPE - (Delaire, 1997 ; Ministère de l'Education Nationale, 1992 ; Barthélémy, 1999, 2005).

Dans un premier temps, j'ai conduit un travail de lecture des textes prescriptifs avec pour objectif de repérer les étapes de l'institutionnalisation de la vie scolaire d'une part et ses conceptions d'autre part. De cette première phase de travail, j'ai dégagé un premier schéma de la vie scolaire, considéré comme un cadre structurant, basé sur trois dimensions, dimension relationnelle, organisationnelle, éducative et pédagogique. Le second schéma est construit à partir des missions des CPE ; je retrouve certes les trois dimensions de la vie scolaire mais aussi les rôles que l'on peut attribuer à ces derniers (accompagnateur du parcours des élèves, conseiller et animateur de la politique éducative et acteur de la communauté éducative).

Toutefois, en tant que chercheur, je souhaite aller au-delà de cette première phase prescriptive ; je veux comprendre comment cette vie scolaire se conçoit et se construit à partir des pratiques du CPE. C'est pourquoi, dans un second temps, j'ai pris la vie scolaire comme objet d'étude. Les résultats apportés par différentes études et enquêtes ont permis de mettre en perspective comment la vie scolaire peut se concevoir comme un niveau intermédiaire de fonctionnement entre la classe et l'établissement. Par ailleurs, j'ai mis à jour les écarts existant entre la vision prescrite du CPE et les regards portés par les CPE, les chefs d'établissement, les élèves et les professeurs dans le cadre de la vie scolaire.

CPE : un métier aux fonctions hiérarchisées

En prenant aujourd'hui de la distance, je peux constater que les conclusions de mes recherches, mises à jour dans les années 90, ont contribué, de manière inédite, à la connaissance scientifique des attitudes et des positionnements du CPE ainsi que de l'implication de ce dernier dans la vie scolaire et des relations entre acteurs. En effet, ces résultats, s'appuyant sur une méthode d'interrogation des différents acteurs dans des contextes variés, m'ont amenée à conclure que les professeurs bien moins que les élèves n'étaient prêts à développer des relations avec les CPE dans des domaines éducatifs ou pédagogiques. Les CPE gardaient pour la plupart des acteurs une fonction administrative.

En d'autres termes, mes résultats ont permis d'apporter des données allant au-delà des constats abondant, d'une manière globale, l'actualité et les enjeux de la vie scolaire faits par Delaire (1997), lorsqu'à cette même époque, il évoquait l'existence d'une hiérarchie entre les nobles tâches [*i.e.* : l'enseignement] réservées à l'équipe pédagogique et les basses besognes [*i.e.* : la discipline] laissées à l'équipe administrative, et plus particulièrement aux CPE.

CPE : un métier en quête de reconnaissance

Les premières conclusions de mes recherches, complétées par les résultats de mes 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,
- De présenter des attitudes et des positionnements du CPE qui donnent sens et cohérence à leur métier. 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, je peux 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.

Elles se distinguent ainsi des conclusions du rapport réalisé par Cadet & al., pour le CEREQ (2007), qui ont étudié la diversité des modes d'exercice du métier du CPE, en fonction de la façon dont ces professionnels habitent leur fonction, conçoivent leur rôle, occupent leur place, ou des travaux de Favreau (2016) qui s'intéressent aux représentations professionnelles du métier chez les CPE. Pour le CEREQ, l'image passée du « surveillant général » semble toujours leur coller à la peau. Il peut sinon revêtir l'image du « magicien » de l'établissement, ou du « pompier de service » (CEREQ, 2007). Par ailleurs, le CPE ne peut voir dans son activité qu'une administration des tâches qui lui sont confiées. Le métier se réduit alors à sa dimension instrumentale, niant les dimensions relationnelles dans leur activité.

Les travaux de Favreau (2016) montrent que le CPE reste 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.

CPE : un métier relationnel et collaboratif mis en évidence dans mes recherches

L'originalité de mes travaux repose sur le choix de la méthodologie de recherche employée, à savoir la référentialisation. En tant que méthode tournée vers l'action, j'ai, dans un premier temps, dégagé le degré d'implication du CPE au sein de la vie scolaire selon les activités et les domaines d'apprentissage, à partir de critères et d'indicateurs. Ils m'ont permis de mettre en évidence les raisons des rencontres entre le CPE et les professeurs et élèves au sein de chacune des activités. J'ai pu en déduire les pratiques du CPE dans leur dimension individuelle ou collective.

Dans une perspective de schématisation, je propose un graphique comprenant deux axes :

- L'axe des ordonnées rend compte de l'implication des CPE (individuelle ou collective),
- L'axe des abscisses rend compte des tâches (disciplinaires, administratives, pédagogiques et éducatives) qui lui sont confiées.

Selon les situations ou les questions éducatives relevant de la vie scolaire, je pourrai déplacer mon curseur au croisement de ces deux axes.

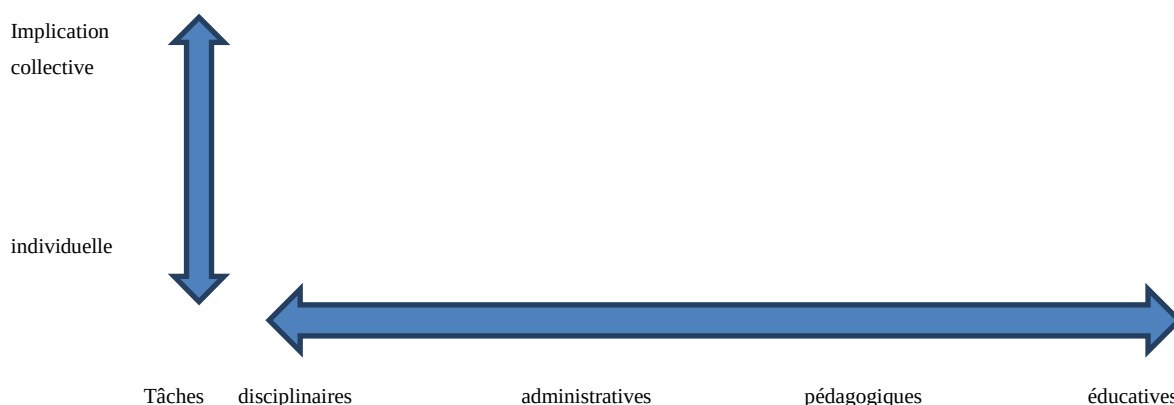


Schéma 5 : Le CPE au cœur du dispositif vie scolaire dans une visée collaborative

Dans un second temps, j'ai poursuivi mes recherches, en me focalisant plus particulièrement sur l'action des CPE des dispositifs de la vie scolaire. Ceci m'a conduit, contrairement aux travaux macroscopiques sur la vie scolaire (Ministère de l'éducation nationale, 1982), à :

- Repenser les critères et indicateurs en fonction du dispositif mis en œuvre,
- Interpréter mes résultats en fonction de référents.

De plus, dans les contextes où des dispositifs sont mis en place pour lutter contre des problèmes au sein de la vie scolaire, de nouvelles perspectives de recherche peuvent s'ouvrir. Même si aujourd'hui, ce qui m'interpelle plus particulièrement est le contraste existant entre l'injonction au travail collectif demandés aux CPE, aux professeurs et aux acteurs de la communauté éducative au sein de la vie scolaire et le peu de pratiques effectives dans les établissements scolaires, il est à supposer que le CPE pourrait jouer un rôle de relais entre les acteurs, entraînant une implication plus marquée dans les dimensions pédagogique et éducative. Ainsi, non seulement le CPE gagnerait en reconnaissance mais aussi, il développerait des pratiques collaboratives, toutefois peu mises en perspective dans les recherches (Robin & al., 2013). De ce fait, cette question particulière liée à la construction des relations puis à la conceptualisation de la collaboration devient l'axe central de mes réflexions.

II- La collaboration dans un « établissement mobilisé » comme facteur mis en lumière dans les travaux en sociologie de l'éducation

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 et la vie de l'établissement. Toutefois, deux constats émergent : le premier constat, sous forme de limite, fait référence au fait que ces deux notions restent floues et difficilement observables (Bressoux, 1994). En revanche, le second constat, sous forme d'apport, fait référence à l'importance du rôle joué par les acteurs de l'établissement, et notamment les chefs d'établissement (Dupriez, 2011 ; Debardieux & al. 2012), pour assurer le partage de valeurs éducatives communes (Hargreaves, 1995), pour impliquer les acteurs (Heck et al, 1996) et assurer la reconnaissance des rôles de chacun (White, 1992). En conséquence, les professeurs et les chefs d'établissement sont amenés à construire ensemble une culture et une politique scolaire cohérente (Mayer, 1991, Barrère, 2006) pour pallier d'éventuelles difficultés (Heck et Marcoulides, 1996 ; Coleman et Collinge, 1996 ; Dubet et al 1989).

Au fil des recherches, il apparaît que si le travail collectif des enseignants 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. En se référant ainsi aux travaux relatifs aux *school effectiveness research* et *school improvement research*, Dupriez 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).

De plus, selon cet auteur, il existe une relation significative entre les formes de l'action éducative et les formes organisationnelles. 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.

Ces travaux en sociologie sont certes importants mais le reproche que je peux faire ici est lié au fait qu'ils ne se focalisent que sur le rôle joué par les chefs d'établissement et les enseignants. Il semblerait que la vie scolaire tout comme les rôles joués par le CPE n'existent pas en tant qu'objet de recherche. C'est pourquoi, dans le cadre de mes travaux, j'apporte des

connaissances particulières, en étudiant comment se construit la vie scolaire, à partir des relations que le CPE établit avec les élèves, les chefs d'établissement et les enseignants (Barthélémy, 1999, 2005) d'une part puis les collaborations se mettant en œuvre (Barthélémy, 2014, 2015-2016) d'autre part. Pour y parvenir, mon premier travail a été, dans le cadre de la première étape de la référentialisation, de dégager des « *informations invoquées* » (Figari, 1994) issues des recherches en sociologie de l'éducation et d'inscrire mes travaux dans le courant de « *l'amélioration scolaire* » (Hopkins, 2001).

Autrement dit, en m'appuyant sur les travaux en sociologie relatifs à la compréhension du fonctionnement de l'établissement scolaire, je me suis détachée 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 mes 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). Je me suis intéressée 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.

En conséquence, ce changement de paradigme me permet de ne pas m'intéresser aux établissements par rapport à leurs performances scolaires et à leurs taux de réussite aux examens mais de les considérer selon les relations entre les acteurs en fonction d'un mode organisationnel, pour faire face aux difficultés et parvenir aux objectifs scolaires fixés (Barthélémy, 2014, 2017).

Dans un premier temps, je présenterai ici les recherches en sociologie de l'école - s'inspirant de la sociologie des organisations -, en mettant plus particulièrement l'accent sur les différents travaux décrivant l'effet-établissement. Il apparaîtra alors l'importance à accorder à la mobilisation des acteurs ; d'où la nécessité, dans un deuxième temps, de prendre appui sur les recherches en sociologie de l'action pour comprendre les stratégies et les conduites des acteurs. Dans un troisième temps, je décrirai les apports de ces réflexions à la lumière de la collaboration.

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. Ainsi, comme le suggèrent Coleman et Collinge (1996), l'efficacité peut porter sur des résultats différents (objectifs, cohésion, politique interne, etc.).

Les recherches ont évolué de ce fait en prenant comme objet « l'effet-établissement » puis « l'établissement comme organisation » et la « mobilisation des acteurs ».

1.1 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).

Je ne retiendrai ici que les résultats de ces recherches montrant 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.

Pour finir, Le Masson (2014) envisage l'étude du climat scolaire selon une approche systémique, qui se veut être une *« méthode pour étudier les phénomènes complexes, les systèmes. Elle permet une vision synthétique et cherche à penser la totalité dans sa structure et dans sa dynamique. Elle recompose l'ensemble des relations significatives qui relient des éléments en interaction »*. Autrement dit, cette démarche systémique aborde n'importe quel problème comme un ensemble d'éléments en relations mutuelles. Elle permet la compréhension des processus des systèmes humains et sociaux et permet d'y agir sur eux. Selon Le Masson, le modèle systémique du climat scolaire s'attache à mettre en évidence le caractère interactif et complexe des liens entre les différentes dimensions du système.

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 maitres-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 nation, 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. De plus, par transposition des travaux de Le Masson, si je considère la vie scolaire comme un système organisé, je pourrai concevoir un modèle dans lequel les éléments qui le composent sont en interaction, si bien qu'une modification d'un de ces éléments peut entraîner une modification de tous les autres.

1.2 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.

Dans le contexte actuel d'une Ecole devant assurer la réussite de tous les élèves, j'ai étudié comment les membres de la communauté éducative 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, lors d'une étude 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), j'ai 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 ». Mon 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).

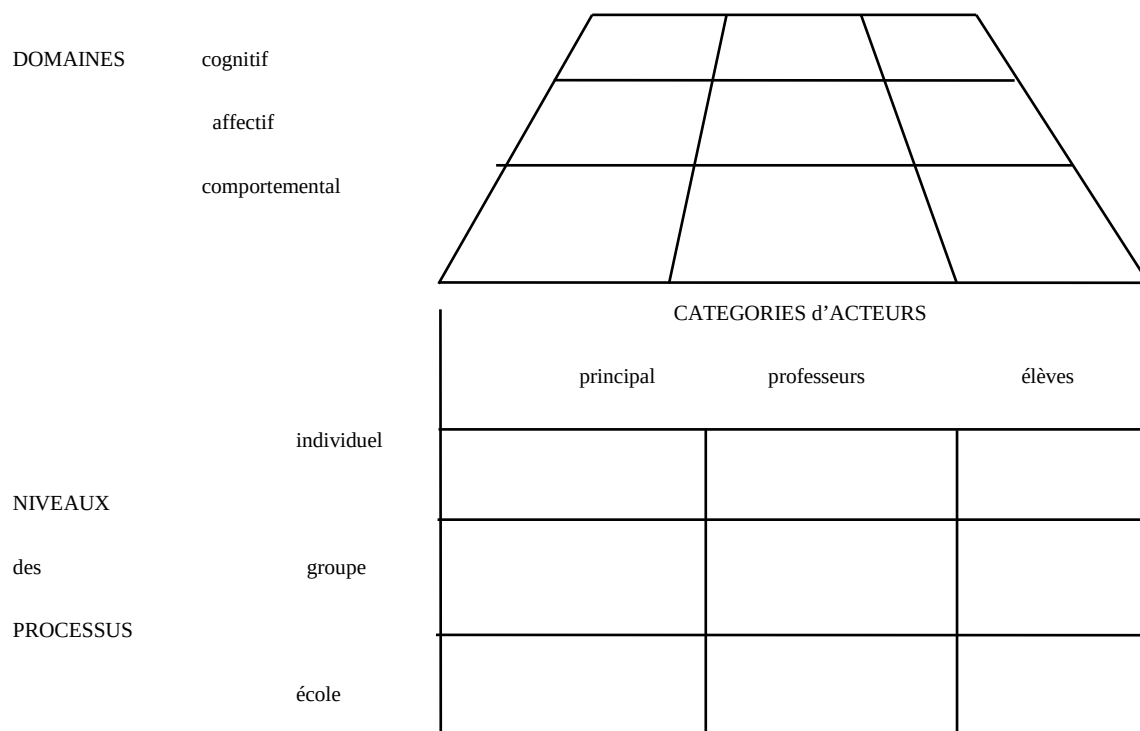


Schéma 6 : School-based Management Mechanism System (Cheong Cheng, 1996)

De ce modèle, je peux dégager les référents (utiles dans la procédure centrale de référentialisation) à partir desquels je peux 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, ces modèles d'origine anglo-saxonne ne prennent 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, je peux proposer le schéma suivant pour expliciter comment, face à des problèmes liés à la vie scolaire, des dispositifs peuvent être proposés.

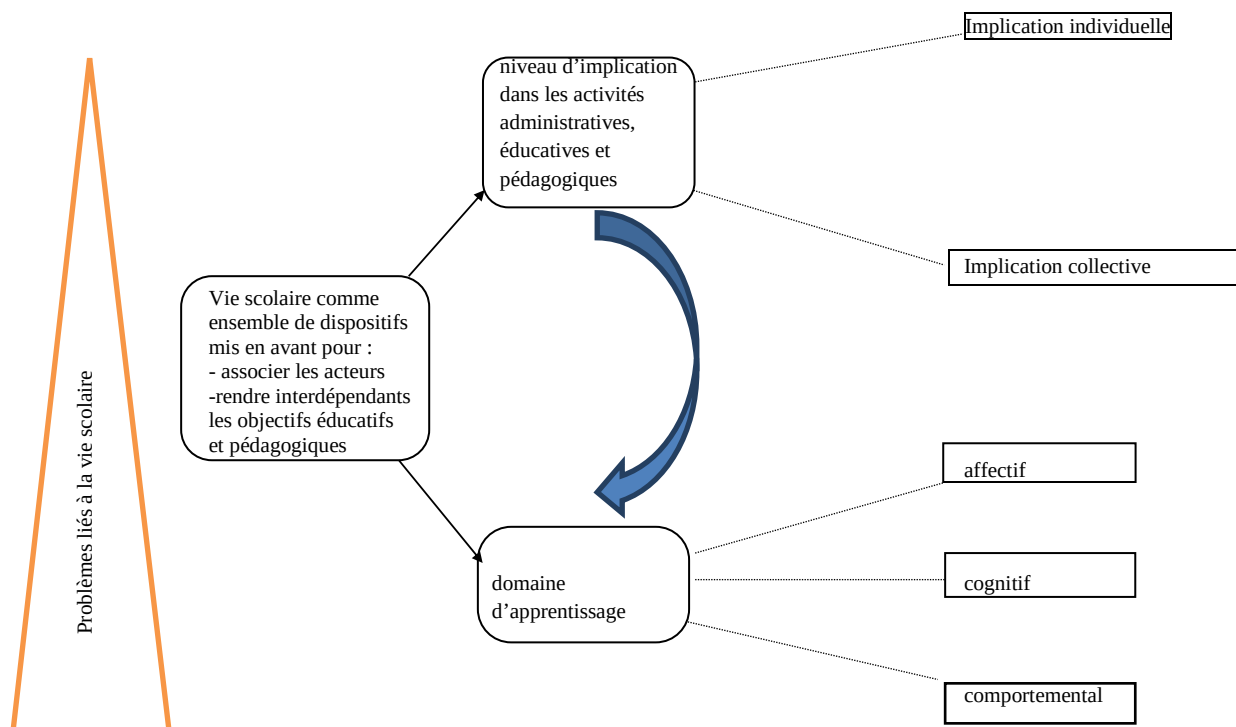


Schéma 7 : Les éléments caractéristiques de la vie scolaire considérée comme un système organisationnel

Ce schéma se lit comme suit : 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.

1.3 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 m'a permis 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 je l'ai 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, je parviens ainsi à la construction de mon propre schéma, dont les éléments sont issus de la revue de la littérature décrite ci-dessus.

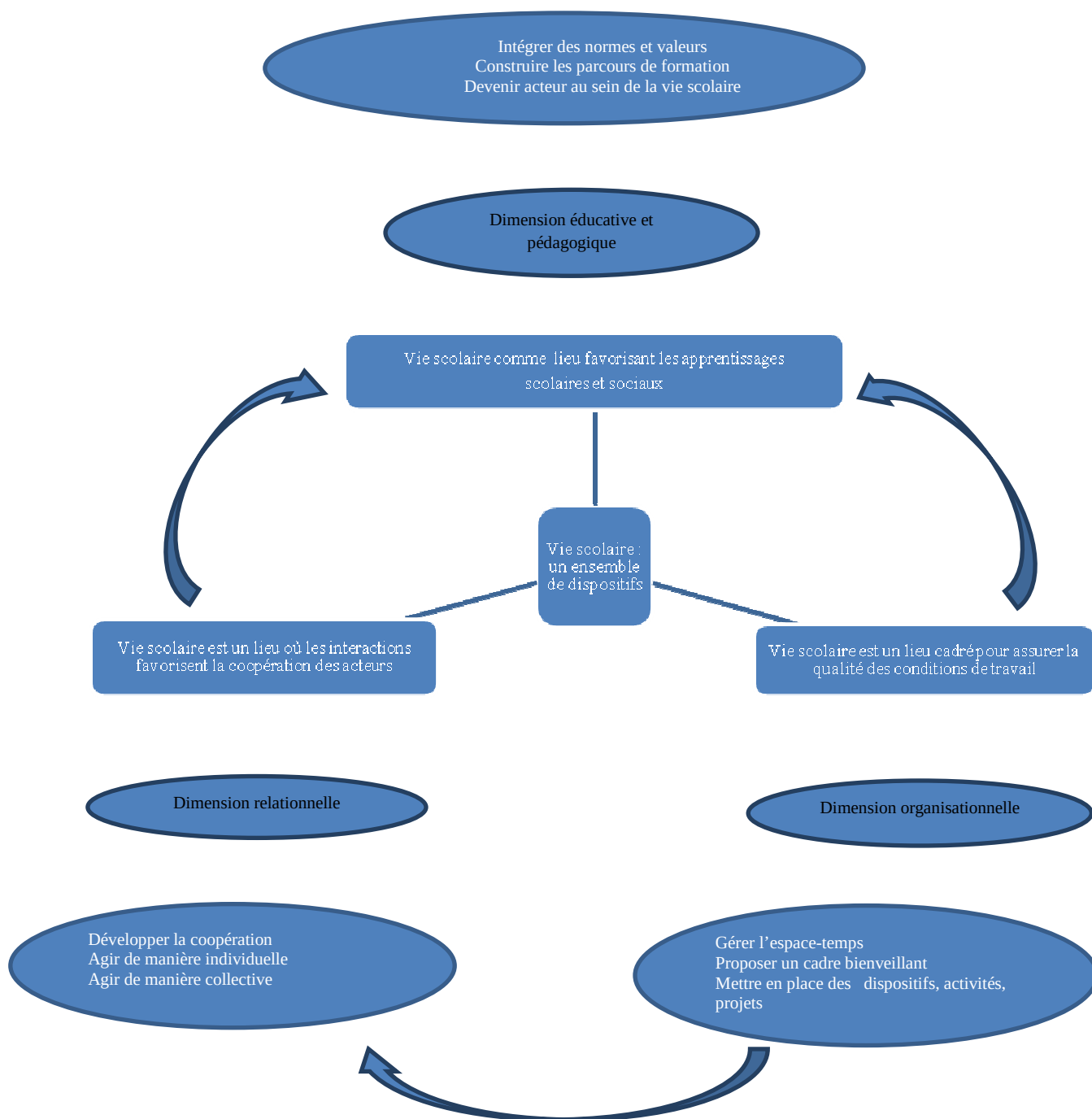


Schéma 8 : La schématisation de la vie scolaire considérée comme un ensemble de dispositifs

En conséquence, de nouvelles pistes de recherche non envisagées jusqu'à présent dans mes travaux 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.

2. La sociologie de l'action pour comprendre les conduites et stratégies des acteurs

Dans mon premier référentiel, les référents à partir desquels j'ai apporté des éléments d'interprétation du rôle du CPE au sein de la vie scolaire étaient le « niveau d'implication » et le « domaine d'implication ». Ainsi, j'ai 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. Or, après une lecture critique de mon travail, il apparaît que je n'ai pas suffisamment conçu la vie scolaire 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 m'a conduit à repenser les référents pour étudier le rôle du CPE et à m'engager dans une revue de la littérature centrée sur la sociologie de l'action, afin de repérer les stratégies ou logiques d'action de ce dernier (Barthélémy 2005, 2016). En effet, Cabin (2000) explique que les sociologues constructivistes se focalisent sur l'acteur et étudient 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, cette évolution m'amène à m'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. De ce fait, l'accent est mis non seulement sur la nature des relations entre les acteurs sociaux mais aussi sur leurs discours.

Me situant ainsi dans ce champ de recherche, je peux interpréter mes résultats en étant attentive à la mobilisation des acteurs et à leurs stratégies. J'en déduirai les positions du CPE ou ses logiques d'action.

En conséquence, j'aborderai 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, je présenterai 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. Je proposerai ainsi, à partir de ces lectures, une nouvelle interprétation de mes résultats basée sur les positions des CPE selon trois logiques, c'est-à-dire la logique liée à la hiérarchie, la logique d'évitement et la logique de collaboration (Barthélémy, 2005).

2.1 Les apports de la littérature

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, j'ai pu 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 bénéfices 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).

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 et 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 et 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.

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 me fournissent des apports importants en vue de dégager les stratégies des CPE au sein de la vie scolaire. De ce fait, mes 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.

2.2 Une nouvelle interprétation du rôle du CPE : les logiques d'action en lycée

Dans le contexte français, au regard de mes 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,
- Une deuxième 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,
- Une position liée à l'évitement quand les méthodes de travail ou les activités proposées restent traditionnelles.

2.2.1 La construction des stratégies du CPE

Dans cette HDR, le CPE est l'acteur choisi autour duquel les pratiques collaboratives peuvent se construire au sein de la vie scolaire. Dans une perspective de conceptualisation reposant sur les principes de Bernoux (2000), je pars de l'idée que :

- 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.

Ainsi, le schéma 9 présente ces différents aspects.

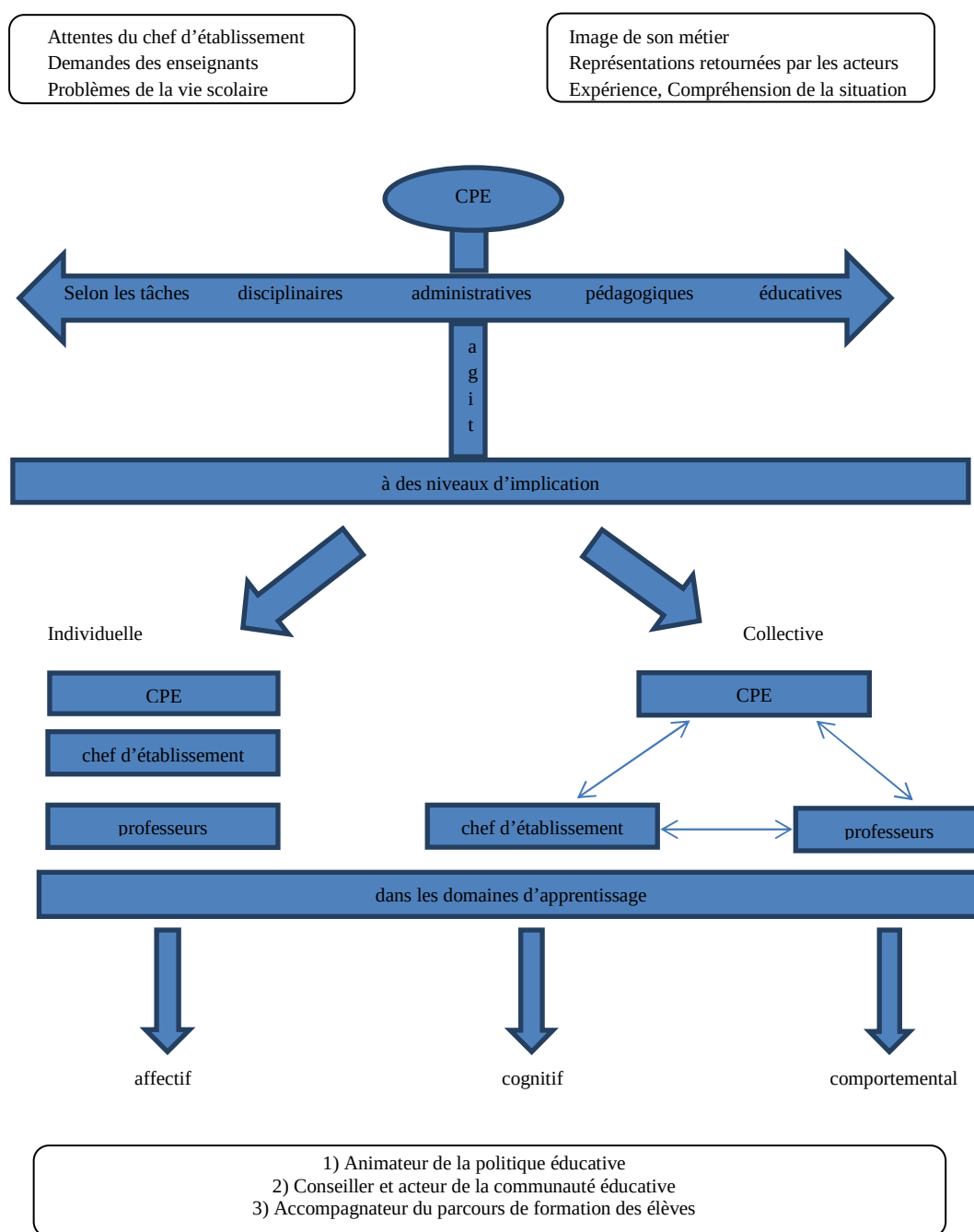


Schéma 9 : Les stratégies du CPE au sein de la vie scolaire

Ce schéma peut se lire comme suit. 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.

2.2.2 Les logiques d'action du CPE

Sachant que le degré d'implication du CPE dépend non seulement des attentes des chefs d'établissement, des demandes des professeurs mais aussi des problèmes de vie scolaire, je peux envisager trois positions des CPE dans un établissement scolaire en tenant compte de trois logiques (Salais, 1989). Pour illustrer ces trois positions, je prends appui sur mes recherches et réflexions. Je mettrai plus particulièrement l'accent sur les effets repérés dans le cas de collaborations à partir d'une étude récente centrées sur les dispositifs d'aide aux élèves aux élèves avec risque de décrochage (Barthélémy, 2015-2016 ; Barthélémy, 2017).

Position liée à la hiérarchie

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).

Position liée à l'évitement

La seconde position que j'ai mise en avant est l'évitement. 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).

Position liée à la collaboration

Malgré cette position liée à l'évitement entre CPE et professeurs, les résultats issus de mes études plus récentes (Barthélémy & al., 2014 ; Barthélémy, 2015-2016) montrent que les CPE peuvent :

- Agir à un niveau intermédiaire et développer des pratiques de collaboration avec les différents acteurs de l'établissement,
- Développer des échanges écrits et oraux de la part de l'ensemble des acteurs de l'établissement ou intervenants extérieurs,
- Construire des relations adaptées aux situations.

La mise en perspective de ces constats est décrite ci-dessous à partir de l'étude décrite précédemment (cf. : *La vie scolaire comme dispositif de lutte contre le décrochage* »). Mon objectif a été de repérer en quoi le travail mis en œuvre dans ces dispositifs d'aide aux élèves en difficultés avec risque de décrochage a pu permettre aux acteurs de construire de nouvelles normes dans les dimensions individuelle et collective et proposer un climat scolaire favorable à ces élèves.

Pour recueillir des données, j'ai 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.

Les résultats présentés ici se révéleront être importants car ils me permettent 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. Ils sont par ailleurs utiles pour montrer que la collaboration peut être un outil d'amélioration des services éducatifs.

La construction des relations

Grâce aux réponses des CPE et des professeurs, j'ai 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.

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] il 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 »*.

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* ».

2.3 La conceptualisation de la vie scolaire considérée comme un acteur

L'ensemble des résultats issus de mes expériences de recherche, associés à de nouvelles lectures prescriptives et scientifiques me permettent aujourd'hui de proposer un schéma dont le point central est le CPE, considéré comme un « personnage-dispositif » de la vie scolaire (Barthélémy, 1996).

Le CPE peut agir dans les trois dimensions organisationnelle, relationnelle et éducative/pédagogique de la vie scolaire, 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.

Pour chacune de ces dimensions, je peux préciser :

- Les rôles attendus du CPE (animateur de la politique éducative, conseiller et acteur de la communauté éducative et accompagnateur du parcours des élèves

dans les domaines affectif, cognitif et comportemental) définis lors de la construction des stratégies de cet acteur,

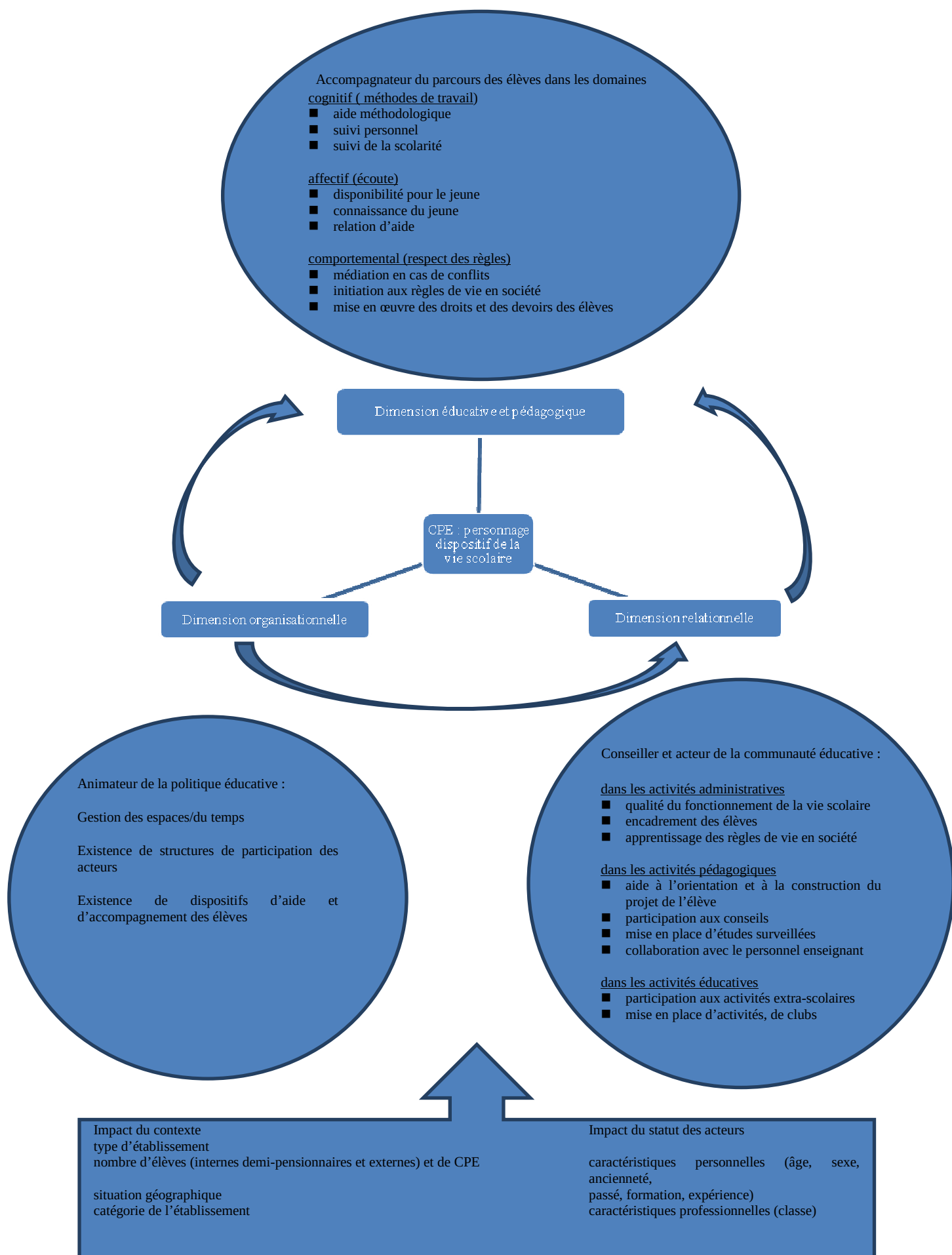
- Les différents critères définis dans la procédure centrale de la référentialisation.

J'ai par ailleurs montré, dans le point intitulé « *Conceptualisation de la vie scolaire considérée comme un système organisationnel* », qu'aujourd'hui, on peut envisager l'existence de liens entre :

- L'organisation de la vie scolaire et la construction des objectifs pédagogiques et éducatifs visés.
- L'organisation de la vie scolaire et le type de rapports ou de relations entre les CPE et les professeurs.
- Les types de relations entre adultes et les effets sur les apprentissages des élèves seraient différents.

Pour finir, je conserve les variables liées aux contextes et aux statuts des acteurs puisqu'elles s'avèrent avoir une influence.

Le schéma 10 ci-dessous traduit ainsi les pratiques collaboratives des CPE au sein de la vie scolaire selon les dimensions et rôles attendus.



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, je peux repenser mes questionnements. Ainsi, ma question de recherche peut s'envisager comme suit : en quoi les rapports ou les relations établies 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, je me questionne :

- 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.

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 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.

III- En conclusion : les apports de mes recherches à la lumière de la collaboration

Les pratiques collaboratives du CPE au sein de la vie scolaire sont devenues, dans le cadre de mon habilitation à diriger des recherches, mon objet de recherche et ce pour différentes raisons. 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). De plus, dans mes recherches, j'ai montré que la position de collaboration est un aspect important pour faire face aux problèmes rencontrés au sein de la vie scolaire d'une part et pour proposer des solutions adaptées et complémentaires d'autre part.

Mon objet de recherche étant maintenant centré sur les pratiques collaboratives, il a été nécessaire, d'en tenir compte dans la procédure de référentialisation, pour définir les dimensions de la collaboration ainsi que pour apporter une nouvelle signification aux résultats produits.

D'après différentes références théoriques, je suis parvenue à une conceptualisation de la collaboration dont les principes sont les suivants :

- 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 référentiel³) peuvent permettre un processus de négociation (Mérini, 1999), cité par Bataille et al., 2014)
- Elle doit tenir compte des stratégies et des logiques des acteurs impliqués dans l'organisation.

En bref, 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).

³ Mérini (1999) évoque différents registres de contrat de collaboration :

- Le registre instrumental : les objectifs de l'action, la répartition des tâches, les moyens, le calendrier d'actions... C'est la partie institutionnelle.
- Le registre affectif de la convivialité. Cette dimension permet de travailler ensemble, de réguler les conflits éventuels ou au contraire de les amplifier. Le partage des informations entre intervenants dont les cultures professionnelles sont différentes sera d'autant plus efficace que les relations seront de qualité.
- Le registre référentiel : chaque professionnel possède ses propres références théoriques qui se réfèrent à des valeurs. Mais engagés dans l'action, les professionnels ne prennent pas réellement le temps d'explicitier les références qui sont les leurs.

A partir de ces principes, je peux mettre en perspective 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. Je peux signifier 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 me 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). Je terminerai en évoquant les conditions et les limites 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 mes débuts dans la recherche (Barthélémy, 1999), j'ai 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, j'ai constaté qu'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 mes recherches (Barthélémy, 2005, 2016), et notamment dans le cadre de la mise en place de dispositifs spécifiques au sein de la vie scolaire, j'ai pu amorcer, grâce à une approche analytique (Lessard & al., 2009), de nouvelles réflexions m'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 cette expérience 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).

De cette expérience, je peux, 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

Me basant sur les travaux de Thomazet (2014) dans lesquels il propose une catégorisation des niveaux de travail collaboratif à partir des propos d'enseignants novices, je

peux aujourd'hui interpréter mes résultats selon les niveaux de travail collaboratif entre les CPE et les professeurs.

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.

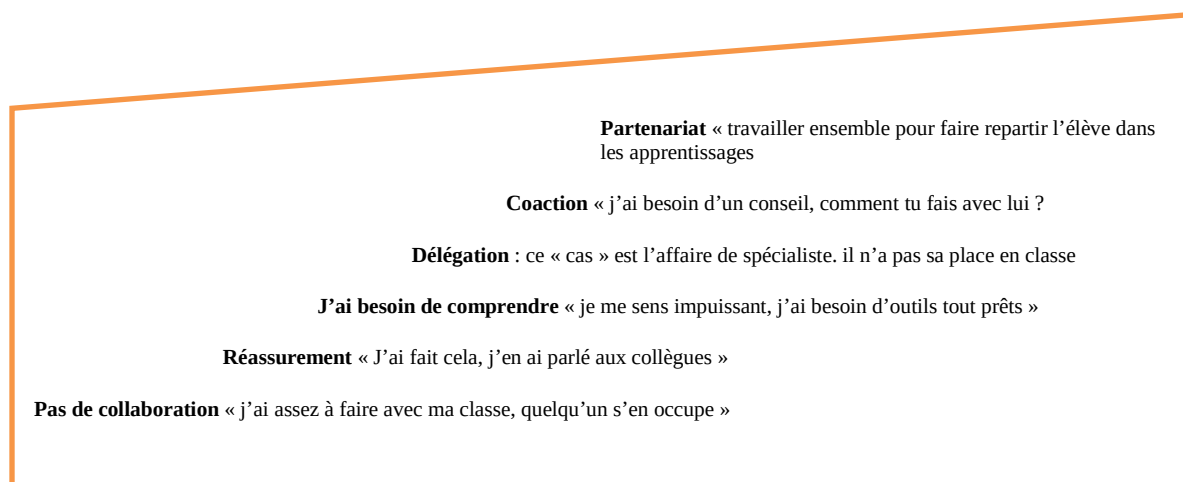


Schéma 11 : les différents niveaux de travail collectif (Thomazet, 2014, p. 73)

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, je peux, au regard de mes 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 je peux mettre en avant à ce jour (Barthélémy & al., 2013 ; Perez & al., 2014 ; Barthélémy, 2017) et qui me 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.

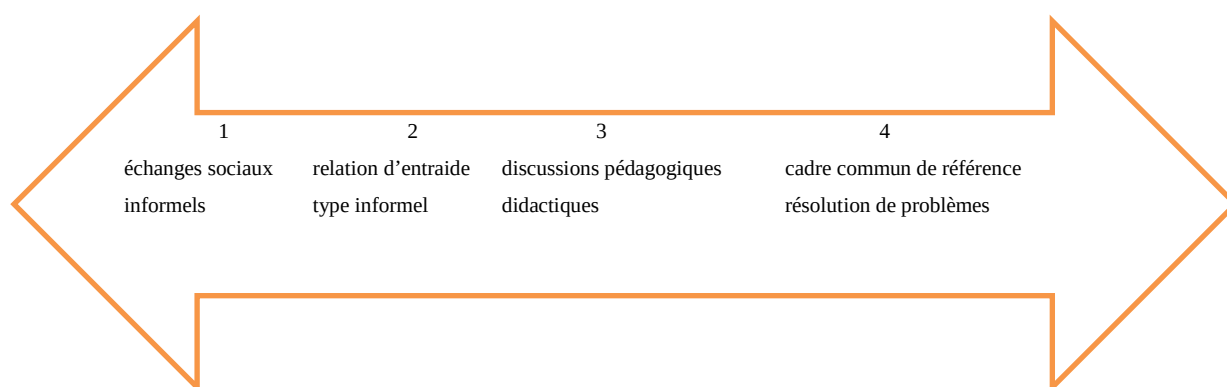


Schéma 12 : Niveaux d'interdépendance décrits par Little (1990) et repris par Beaumont et al. (2010)

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, je peux 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 Les limites de la collaboration

Afin d'expliquer la première forme de collaboration (i.e. : concertations informelles et occasionnelles), je peux évoquer :

- Le manque de soutien et de reconnaissance des professeurs envers les missions du CPE expliqué par les attentes des chefs d'établissement,
- Les collaborations limitées liées à un individualisme professionnel où chacun cherche à conserver son territoire,
- Un faible degré de mobilisation dans des projets liés à la vie scolaire.

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 mes 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.

Les collaborations limitées liées à un individualisme professionnel

Comme autre facteur pouvant expliquer la collaboration basée sur de simples échanges d'informations, je peux 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.

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

Le dernier élément que j'évoquerai 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'Education Nationale (1982), comme 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).

4.2 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.

Chapitre 3

Continuités et perspectives de recherche et de formation Pour penser la collaboration des acteurs dans une école inclusive

Parmi les rencontres importantes dans la construction de mon parcours de recherche, je mentionnerai celles ayant eu lieu au sein de l'Observatoire des pratiques sur le handicap, recherche et intervention scolaire (OPHRIS). Cet observatoire est non seulement un lieu dans lequel des recherches sont entreprises mais aussi un lieu proposant des actes de formation.

Dans le cadre de la recherche, cet observatoire centre ses travaux sur l'observation des pratiques des enseignants accueillant en classe des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire d'une part et sur l'analyse des pratiques des acteurs de la communauté éducative au sein des établissements du second degré d'autre part. Mon adhésion à OPHRIS en 2011 a été pour moi l'occasion d'inscrire mes recherches initiales dans un cadre plus large qui en donnait un sens nouveau et qui en même temps m'ouvrait sur d'autres questions.

En effet, la première recherche exploratoire portant sur les pratiques inclusives au sein de la vie scolaire (Barthélémy & al., 2013 ; Perez, Barthélémy, Husson, 2014) a été une étape transitoire qui a permis une réorientation de mes travaux pour entrer dans un champ de recherche nouveau. Ainsi, si mon objet d'étude se centre toujours sur les pratiques collaboratives des CPE, ces dernières sont considérées dans le cas particulier de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette réorientation s'explique par le fait que, depuis la loi sur le handicap du Ministère de l'Education Nationale de 2005, ce public nouveau est en droit d'être scolarisé dans les établissements scolaires « ordinaires ». Ceci entraîne de nouveaux questionnements relatifs au rôle de l'établissement scolaire et au travail collectif des acteurs de la communauté éducative, puisque si la prise en charge des élèves en situation de handicap (ESH) est mentionnée dans les textes réglementaires, les premiers résultats (Perez & al., 2014) ont montré que les pratiques collaboratives demeurent dans l'implicite et l'informel pour le CPE.

Face à ce nouvel objet à évaluer « les pratiques collaboratives du CPE au sein de la vie scolaire lors de l'inclusion d'un élève à besoins éducatifs particuliers », je suis amenée à reconsidérer, dans la phase exploratoire de la référentialisation, « mon mandat de recherche » (Figari & al, 2014) et mes questionnements. Autrement dit, pour répondre à ces questionnements et enrichir ce domaine de recherche, je suis amenée à réaliser une nouvelle revue de la littérature pour comprendre en quoi l'établissement scolaire devient un « acteur clé de l'inclusion » et quels en sont les impacts sur les missions des acteurs, et notamment des chefs d'établissement, des professeurs et des CPE (Barthélémy & al., 2013, Perez & al., 2014, Barthélémy, 2015). Dans la mesure où, depuis la loi sur le handicap (Ministère de l'Education Nationale, 2005), renforcée par la loi de refondation sur l'école de la République (2013), une

demande est faite aux établissements scolaires d'assurer l'inclusion de ces élèves en situation de handicap en milieu ordinaire autant que faire se peut. "*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, 8 juillet 2013). En conséquent, il s'agit de placer l'expérience d'apprentissages et de vie de l'élève au cœur des préoccupations des acteurs de l'école.

En d'autres termes, face à ces injonctions, m'interroger sur le rôle de l'établissement scolaire dans le cadre de cette politique inclusive est devenu le prétexte pour étudier la collaboration entre les acteurs dans l'enseignement secondaire. Ces différents éléments issus de mes lectures et de mes contacts avec les professionnels me conduisent à penser que l'inclusion 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 (Tremblay, 2012 ; Plaisance, 2007 ; Thomazet, 2006), au niveau du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement.

Par ailleurs, toujours dans cette première phase exploratoire de la référentialisation, j'ai conduit une enquête dans des collèges pour repérer les premières stratégies des CPE et des enseignants (Barthélémy & al., 2013).

Les premières conclusions de mes travaux exploratoires associées aux références officielles et scientifiques me conduisent à repenser ma problématique de recherche en me centrant sur les pratiques collectives articulées autour du CPE face à l'arrivée d'ESH scolarisés en milieu ordinaire dans le second degré (que je peux qualifier de non négligeable au vue des statistiques car, entre 2005 et 2010, on note une augmentation de 33 % d'ESH (Blanc, 2011). A la rentrée 2016, 300 815 élèves sont scolarisés en milieu ordinaire dont 128 670 dans le second degré ; ces effectifs ayant augmenté de 7,5% par rapport à la rentrée de 2015 (MEN, 2017)). Or, comment les acteurs se saisissent-ils de l'arrivée de ce public dans un établissement considéré comme « acteur de l'inclusion » ? Pour répondre à cette question, je suis amenée à redéfinir mes référents ainsi que les critères et indicateurs, dans la phase 2 de référentialisation (la « *procédure centrale* » Figari & al., 2014) ; ceci me conduisant à proposer un schéma modélisateur adapté à cette question.

Pour mener à bien cette recherche, je m'inscris au sein des projets d'OPHRIS, projets soutenus par le LISEC (Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication) et offrant la possibilité d'établir des liens avec des chercheurs d'autres laboratoires. A l'heure actuelle, je suis responsable scientifique du projet PIMS 2D, (« Pratiques Inclusives en Milieu Scolaire 2^o Degré destinées aux élèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire »), associant des chercheurs de l'Université de Lorraine membres du LISEC, d'Aix-Marseille Université, membres du laboratoire de recherche des Sciences de l'éducation ADEF (Apprentissage, Didactique, Éducation, Formation), et de l'Université de Montpellier membre du laboratoire EPSYLON. L'objectif est d'interroger les acteurs dans le second degré (inspecteurs, chefs d'établissement, CPE, professeurs, parents, Auxiliaires pour l'accompagnement des Elèves en Situations de

Handicap (AESH), infirmières, personnels ATOS) afin de connaître les pratiques qui facilitent l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (EBEP) et les liens entre les différents acteurs, liens susceptibles de créer des conditions favorables à cette inclusion.

Ce projet, étant transdisciplinaire, a pour ambition de permettre à des acteurs d'horizons divers (chercheurs, formateurs) d'étudier, d'expliquer et de comprendre des phénomènes liés aux pratiques inclusives. L'entrée choisie, nécessite, d'une part, une mise en perspective des intérêts personnels et scientifiques de chacun, de façon à ce que tout le monde puisse y trouver son compte dans l'investissement à effectuer d'une part et que, d'autre part, on puisse donner un statut épistémologique aux résultats. Me concernant, je réinterroge les pratiques collectives des acteurs dans un établissement scolaire lors de la scolarisation d'élèves en situation de handicap, au niveau du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement.

Par ailleurs, OPHRIS a pour objectif de proposer des actes de formation, en l'occurrence auprès des acteurs de l'éducation nationale. Ce choix s'explique par différentes raisons. Tout d'abord, les recherches actuelles (Berzin, 2007) montrent que les enseignants du second degré semblent peu intéressés par les questions transversales telles que le rapport de l'école et du handicap. De plus, comme pour les enseignants, les CPE semblent peu intéressés par les questions du handicap et de l'école, même si de « *petits pas sont néanmoins observables* » (Perez, Barthélémy, Husson, 2014). En effet, les résultats ont permis de repérer au niveau du pilotage, de la vie scolaire (Barthélémy & al., 2013) et de l'enseignement (Barthélémy, 2014, 2015), les espaces/temps où les acteurs développent des pratiques de collaboration.

Ensuite, dans le référentiel de compétences des personnels de l'enseignement et de l'éducation (2013), il est mentionné, et plus particulièrement pour le sujet qui me concerne, la nécessité :

- « *De 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.*
- *D'inscrire son 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.*
- *De 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 ».*

Ainsi, bien que la question de l'inclusion et de la scolarisation des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) ou des Elèves en Situation de Handicap (ESH) ne semble pas vue comme majeure pour les enseignants ou les CPE, une demande de travail collectif est

fortement encouragée dans les textes officiels. Ceci demande aux acteurs de repenser leur métier. Dans une perspective de problématisation de la formation, comment développer des formations qui sensibilisent les étudiants ou les professionnels à la problématique de l'inclusion des élèves en situation de handicap et les rendent responsables et solidaires (Gather Thurler, 1997) lors du travail de suivi des élèves ? Quels dispositifs, par ailleurs, au sein des formations 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) ?

Autrement dit, les acteurs sont amenés à porter un regard réflexif sur leurs pratiques afin, d'une part, d'être capables de les transformer pour les rendre adéquates à la situation et d'autre part de les rendre accessibles aux autres membres de l'organisation. Cette approche permet d'éclairer les processus par lesquelles les connaissances individuelles sont partagées et créent de nouvelles connaissances collectives au niveau du groupe ou de l'organisation (Dupuy, 2016). Dans le cadre de la construction d'une collaboration professionnelle (Beaumont et al. 2010) ou d'une coopération professionnelle (Gather Thurler, 2000), en quoi les dispositifs de formation, proposés dans les formations initiales et/ou continues des personnels de l'encadrement, de l'enseignement et de l'éducation, favoriseraient-ils des attitudes, des cultures et des compétences favorisant l'adhésion des acteurs et la perception d'un sentiment de compétences face aux situations d'inclusion et de scolarisation d'ESH ?

Dans ce chapitre, j'aborderai tout d'abord la continuité de mes recherches ainsi que les perspectives envisagées dans le cadre du projet PIMS 2 puis je décrirai les perspectives en termes de formation.

I- Continuité et perspectives de recherche

En m'impliquant dans le projet « *Pratiques Inclusives en Milieu Scolaire Lorraine et Provence second degré* » (PIMS 2D), j'inscris l'étude de mon objet de recherche, le rôle du CPE au sein de la vie scolaire, dans le contexte d'une politique éducative visant à renforcer le droit à la scolarisation pour les élèves handicapés, dans le second degré. Cette recherche vise à établir un état des lieux des pratiques des membres de la communauté éducative accueillant ces élèves. Plus précisément, il s'agit de voir si l'accueil de ces élèves modifie les modalités habituelles de travail des différents acteurs de la communauté éducative (individuellement et/ou collectivement), et de quelle manière. En l'occurrence, mon objet de départ, le rôle du CPE, va évoluer vers un nouvel objet, celui de l'étude des pratiques collaboratives au sein de la vie scolaire lors de la scolarisation d'un élève en situation de handicap.

En termes méthodologiques, il est nécessaire de repenser le « mandat » de l'étude (contexte, stratégies, productions) ainsi que les questions fondamentales auxquelles je souhaite répondre. La particularité relève de mon choix de réinvestir la démarche de référentialisation. Dans la phase exploratoire, j'ai pris appui sur une première étude (Barthélémy & al., 2013 ; Perez & al., 2014), mettant en perspective les rôles et les actions du

CPE ainsi que les difficultés rencontrées. J'ai dégagé, de ces premiers résultats, différents questionnements. J'ai complété ce travail par une revue de la littérature. Ceci a permis de faire émerger les référents ainsi que les critères et les indicateurs, constituant les éléments de mon schéma modélisateur dans la procédure centrale de référentialisation. Je présente enfin la phase 3 de la référentialisation centrée sur l'instrumentation choisie et la phase 4 relative aux interprétations possibles.

1. Une première étude exploratoire au sein d'OPHRIS comme transition vers de nouvelles recherches.

1.1 Objet et contexte général de la recherche

Au sein d'OPHRIS, cette 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 cet auteur (cité par Perez & al, 2014, p.3), « tout « œuvre », c'est-à-dire tout produit de l'activité humaine, est un objet. Un objet *O* existe dès lors qu'une personne *X* ou une institution *I* reconnaît *O* comme un existant. Ainsi, un objet n'existe que parce qu'il est connu d'une personne (ou d'une institution). Et il n'existe qu'en tant qu'objet de connaissance. Le rapport personnel est l'ensemble des interactions que *X* peut entretenir avec *O* (le manipuler, l'utiliser, en parler, etc.) ».

1.2. La démarche méthodologique

Le contexte pour le recueil de données

Parmi les six collèges de notre étude, 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 accueillaient 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.

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).

La démarche méthodologique

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 questionnaire menée auprès d'une centaine de CPE en poste, en ciblant sur les collèges. Six retours se sont manifestés. Si la forme du questionnaire peut être interrogée, il est aussi utile de prendre en compte une non-expérience déclarée de ce public. En effet, de nombreux CPE ont dit « *ne pas avoir d'élèves en situation de handicap dans leur établissement* ».

L'instrumentation

Le questionnaire envoyé aux CPE avait comme objectifs d'une part de comprendre quels sont les facteurs mis en œuvre par ces derniers pour construire une vie scolaire dans laquelle l'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...).

Ainsi, les questions, ouvertes ou semi-ouvertes, décrivaient les variables suivantes :

- L'accueil des élèves en situation de handicap au collège en vue de définir le nombre d'élèves accueillis et les particularités des handicaps, recueillir des sources d'information des CPE relatives à l'accueil de ces élèves et les actions qu'ils mènent en collège.
- Les relations entre acteurs en vue de repérer les fréquences des rencontres avec les différents acteurs de l'établissement et les informations que chacun d'entre eux a pu apporter.
- Les pratiques inclusives en vue d'amener les CPE à décrire les étapes clés permettant l'organisation de l'accueil d'un élève handicapé, d'explicitier les facteurs facilitant ou non l'inclusion scolaire.

1.3. Analyses et interprétations

L'habitat et la niche du CPE selon les textes et les rapports officiels

En terme de métaphore, pour reprendre les propos de Chevallard (2003), « *l'habitat, c'est en quelque sorte l'adresse, le lieu de résidence de l'organisme. La « niche », ce sont les fonctions que l'organisme y remplit : c'est en quelque sorte la profession qu'il y exerce* ». L'enquête a porté avant tout sur la niche du CPE : où travaille-t-il ? Quel est ce lieu ? Qu'y

fait-il ? Les réponses produites ont permis de préciser les rapports institutionnels et/ou personnels avec les élèves en situation de handicap.

Au moment de notre enquête (2012-2013), le cadre juridique de la mission du Conseiller principal d'éducation (CPE) était encore défini par la circulaire n° 82-842, du 28 octobre 1982 alors même que des deux lois de cadrage régissant le rapport de l'institution scolaire aux personnes en situation de handicap dataient de 1989 et surtout de 2005. Aujourd'hui, cette 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 ; ce qui aura une éventuelle influence sur la poursuite de nos travaux, et notamment sur les missions du CPE dans l'attention à apporter aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

A cette époque, l'analyse de ces 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).*

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 b).

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.

L'analyse des projets d'établissements et des contrats d'objectifs

Les projets d'établissement ont délivré peu d'informations sur la manière dont les exigences posées par la loi de 2005 sont mises en place par les établissements. Ces projets précisaient les dispositions prises pour assurer l'accueil des élèves handicapés de manière individuelle et/ou de manière collective. De plus, l'équipe éducative de l'établissement dans lequel un élève handicapé effectue sa scolarité était en charge de la réalisation de son PPS (Projet Personnel de scolarisation) tel qu'il a été défini en équipe de suivi de scolarisation.

L'analyse du contenu des projets d'établissement, passait tout d'abord par le repérage des axes essentiels. Dans chacun des six collèges, l'accent a été mis sur :

- L'acquisition du socle de compétences,
- La réussite des élèves, aider les élèves en difficulté,
- Le soutien des élèves les plus fragiles,
- La réussite de tous,
- L'égalité des chances.

Concernant les éléments relevant de la scolarisation des ESH, la moitié des collègues n'ont pas mentionné la prise en charge des ESH dans leurs projets d'établissement. Concernant les autres collègues, les actions décrites se présentaient :

- Soit sous la forme des conditions d'accueil des élèves (ex. : permettre au mieux la réussite des élèves de Section d'Enseignement Générale et Professionnelle Adaptée (SEGPA), aménager la pédagogie, aménager des salles),
- Soit sous la forme de formations à destination des enseignants et CPE (ex. : favoriser l'accueil et l'intégration des élèves de l'Unité pédagogique d'intégration (UPI), mettre en place des stages en établissement pour les « dys » (ex. : dyslexie, dyscalculie...), assurer une formation avec les enseignants spécialisés, mettre en place des dispositifs spécifiques aux handicaps).

L'analyse de ce rapport entre d'une part, un enjeu fort exprimé par le législateur au travers des textes réglementaires et d'autre part, l'implicite des actions mises en œuvre, peut confirmer la complexité du rapport organisant le système des acteurs à l'institution et de la prise en charge collective des situations de handicap.

L'analyse des questionnaires

Les pratiques des CPE

Lorsqu'il a été demandé aux CPE de décrire les étapes clés permettant l'organisation de l'accueil d'un élève handicapé, ils ont déclaré « *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 ont affirmé participer aux ESS (équipes de suivi de scolarisation), parce « *qu'ils ont été invités* ».

En revanche, il a été 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 ressortait 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)).

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* ».

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* ».

1.4 Discussion et nouveaux questionnements de recherche

Conclusions et discussions

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 (EPLÉ) 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.

Nouveaux questionnements

Les premières conclusions de ces travaux exploratoires me conduisent à repenser ma problématique de recherche en me centrant sur les pratiques collectives articulées autour du CPE face à l'arrivée dans le second degré d'élèves en situation de handicap. Ces différentes connaissances m'amènent à situer mes recherches dans le champ de l'inclusion scolaire, et plus particulièrement dans celui de la compréhension du fonctionnement d'une école inclusive.

La notion « d'inclusion » remonte aux initiatives prises dès le début des années 1990, en Amérique du Nord, pour rendre la société plus réceptive à la différence, notamment en s'opposant à l'exclusion scolaire des ESH ou au Royaume-Uni, dans le cadre de conférences annuelles sur l'inclusion pour préciser des politiques et des modes de prise en charge refusant l'exclusion des personnes en situation de handicap (Ebersold, 2012) ; « *elle constitue un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque, ou par la charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union européenne et par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994 ; ONU, 1994 ; Union européenne, 2002)* » (Ebersold, 2012).

L'inclusion vise ainsi 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 EBEP, tout autant au niveau du pilotage de l'établissement scolaire, qu'à celui de la vie scolaire et de la classe.

Ayant mis en avant ci-dessus les attentes officielles et prescriptives et les difficultés à la mise en œuvre d'une telle école inclusive, comment les acteurs se saisissent-ils de l'arrivée de ce public sachant que :

- Les écarts sont importants entre les prescriptions envers ce CPE et les pratiques au sein d'un établissement scolaire local étant censé devenir le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents en trouvant des solutions pour les scolariser de la manière la plus ordinaire possible (Tremblay, 2012 ; Plaisance, 2007 ; Thomazet, 2006), au niveau du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement ?
- Les politiques éducatives des établissements, traduites par l'écriture du projet d'établissement, montrent la rareté des dispositifs et actions mises en œuvre ?
- Les espaces/temps manquent pour échanger et/ou travailler ensemble ?

2. Un détour par la littérature pour une redéfinition de mon cadre théorique

Pour reconstruire mon objet de recherche lié aux pratiques collectives autour du CPE, dans les domaines du pilotage du lycée, de la vie scolaire et de l'enseignement, je fais un retour à la littérature pour mettre à jour :

- Les fondements de l'inclusion,
- Le rôle de l'établissement, et notamment les conséquences institutionnelles et pédagogiques,
- Les missions des acteurs face à l'arrivée de publics à besoins éducatifs particuliers, et plus particulièrement des élèves en situation de handicap.

2.1 L'inclusion quelques précisions sur ce thème

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.

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).

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, comme je le montrerai par la suite, devient alors un lieu de scolarisation de tous les enfants et adolescents.

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 ces chercheurs, 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.

Je retiens, de ces premiers apports, l'importance à accorder au rôle de l'établissement dans sa globalité et dans la classe plus particulièrement d'une part et aux pratiques des enseignants d'autre part. Je peux toutefois déplorer le manque de réflexion relatif aux rôles des chefs d'établissement ou des CPE au niveau du pilotage ou de la vie scolaire.

Les enjeux de l'inclusion

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'accent 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, je peux ajouter les propos de Gossot & al. (2011), qui 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. Ceci suppose que 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. Cela suppose pour les acteurs et notamment le CPE de penser l'organisation matérielle, relationnelle et pédagogique/éducative de la vie scolaire.

2.2 L'établissement comme acteur de l'inclusion

Dans le cadre de mes recherches, je choisis de m'intéresser à l'école inclusive et plus particulièrement à l'établissement comme « 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.

Penser la politique de l'établissement

Généraliser la concrétisation du droit à l'éducation inclusive suppose, notamment, que les établissements d'enseignement fassent de la prise en compte du handicap une composante de leur politique d'établissement (Bataille & al., 2014) c'est-à-dire 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 éthos 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 ».*

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, 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 »*). A ce jour, le dernier dossier de presse pour la rentrée 2017-2018 du Ministère de l'éducation nationale (2017) présente 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.

Je retiendrai ici que 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.

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.

De nouveau, la mobilisation des acteurs, considérée comme une variable essentielle dans les travaux en sociologie de l'école, est à considérer ici comme importante puisque la

scolarisation des EBEP est un « *acte de coproduction mobilisant une pluralité d'acteurs appartenant à des univers organisationnels distincts* ».

Pour expliciter les principes pouvant générer éventuellement la mobilisation des acteurs et leur collaboration, Ebersold (2012), dans ses travaux, s'appuie sur deux approches distinctes.

Partant du postulat que les formes d'interdépendance nécessaires à la cohérence du processus de scolarisation reposent sur des formes d'entendement issues des échanges qu'ont les différents acteurs lors de la définition et du suivi du projet, Ebersold (2012) propose différentes approches conceptuelles qu'impose un mode d'analyse subordonnant la qualité de la scolarisation à l'édification d'un système équitable de coopération.

Sa première approche, qu'il qualifie « d'égocentrique » est centrée sur la personne, alors que la seconde qualifiée « de polycentrique » est fondée sur le devenir de la personne. Il précise que selon la première approche égocentrique, « *il s'agit de faire de l'élève l'enjeu autour duquel se construit la légitimité professionnelle de celles et ceux censés contribuer à la réalisation du projet* ». Elle les conduit par exemple, selon cet auteur, à « *organiser leurs missions, leurs rôles et leurs fonctions autour des difficultés de l'enfant avant de les référer aux compétences à mobiliser, à leur inscription dans une dynamique commune* ». Il conclut en affirmant qu'en « *faisant de l'élève l'enjeu de la pratique, elle persiste à structurer les modalités de collaboration autour de la définition légitime du problème et met les établissements comme les professionnels en concurrence les uns avec les autres et les conduit à lutter pour détenir le pouvoir de définition du problème à résoudre. Leur coopération devient obligée, régie en premier chef par les textes, structurée autour d'une logique d'appareil suscitant diverses formes de résistance. La division des tâches, la distribution des rôles dépendent des positions institutionnelles occupées avant de s'organiser autour des compétences à mobiliser dans une logique d'action commune* ». De ce fait, la scolarisation dépend des us et coutumes des établissements scolaires, entraînant éventuellement un manque d'adaptation des pratiques éducatives et pédagogiques au rythme et aux particularités des élèves. Cette forme de travail collectif peut ainsi renvoyée à une « *collégialité contrainte* » (Hargreaves, 1994, Lessard & al., 2009) entraînant des dangers (Quicke, 2000).

Selon sa deuxième approche, l'approche polycentrique, Ebersold (2014) indique qu'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* ». Ainsi, 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. Elle conduit l'ensemble des parties en présence à s'entrevoir comme la composante d'une œuvre dont la qualité repose sur la reconnaissance de chacun et la mobilisation de tous.

De ces différents apports, je note comme important, et ce pour la suite de mes travaux et la construction de problématiques, 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.

De plus, une école réellement inclusive est dépendante de la capacité de l'école, et donc de ses acteurs, à innover. 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 ESH. En conséquence, les caractéristiques d'une école inclusive prennent appui sur les principes directeurs suivants (Vienneau, 2002) :

- 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.

2.3. Missions des acteurs dans un contexte inclusif

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 (2014), « *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, je vais préciser 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). Concernant les CPE, ayant déjà mentionné ci-dessus sa « niche » ou son « habitat » dans les travaux exploratoires, je ne ferai que quelques ajouts ici.

Le chef d'établissement : un pilote pédagogique de l'EPLE, 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'EPLE. 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.

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. De la lecture des guides à destination des personnels de direction, de leurs équipes, tels *Scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré*, 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. Ceci pose, dans le cadre des recherches actuelles et futures, la question des conditions de mise en œuvre d'un travail collectif.

Toutefois, si, selon le dernier texte sur les missions des CPE (circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015), 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 ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers »*, il n'est fait aucune mention des actions spécifiques par rapport à ces élèves. En conséquence, il est à supposer que dans le cadre de la scolarisation des ESH, chacun des repères, définis dans le point 1.3 *L'habitat et la niche du CPE selon les textes et les rapports officiels*, peut inclure leur prise en charge dans les trois domaines d'intervention du CPE

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.

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 13 : Les missions des acteurs dans une école inclusive

En conclusion, 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).

3. Phase 2 : procédure centrale de référentialisation

Les premiers résultats de l'enquête exploratoire associés aux éléments de littérature officiels et scientifiques confirment mon choix d'orienter mes projets de recherche sur la construction des pratiques collaboratives autour du CPE lors de la scolarisation d'élèves en situation de handicap.

3.1 Mes référents

Mon objectif est d'étudier comment les pratiques de collaboration permettent, selon les niveaux d'activités (pilotage, vie scolaire, enseignement et relations avec la classe) :

- De parvenir à des choix réfléchis en commun de dispositifs d'accompagnement pour les élèves,
- De développer des échanges entre des acteurs issus de systèmes différents,
- De mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

Autrement dit, afin de saisir comment se construisent les pratiques collaboratives autour du CPE lors de la scolarisation d'un élève en situation de handicap, j'envisage de les étudier autour de trois axes :

- Au niveau du pilotage, le CPE peut s'inscrire dans la politique de l'établissement,
- Au niveau de la vie scolaire, le CPE peut construire et animer les projets de la communauté éducative,
- Au niveau de l'enseignement et des relations avec la classe, le CPE peut accompagner une nouvelle organisation pédagogique et éducative.

Pour chacun de ces axes, je peux aujourd'hui proposer différents critères, en référence aux missions des acteurs et aux « *différentes conditions pour une école inclusive* » décrites par Tremblay (2012). Ces conditions, issues de recherches québécoises, sont :

- Les valeurs et attitudes. Elles renvoient à la volonté forte de la part d'acteurs à tous les niveaux du système scolaire de mettre en place une politique d'inclusion. Il s'agit de repérer les attitudes et actions concrètes.
- L'engagement collectif. Il apparaît comme nécessaire à tous les niveaux (du gouvernement, à la direction, aux enseignants).
- L'accès et regroupement. Ceci fait référence au fait que l'élève fréquente une école et une classe ordinaires.

- La qualité de l'enseignement. L'enseignant doit faire preuve de flexibilité ; les tâches demandées sont à adapter aux élèves. De plus, l'enseignant doit prévoir des moments d'évaluation formative.
- La différenciation. Elle apparaît comme l'un des facteurs de l'inclusion, en permettant la mise en place d'une variété d'activités et de modes de présentation, à différencier des contenus, des rythmes, des groupements.
- Cette différenciation peut conduire aux adaptations et aux modifications curriculaires. Concernant l'adaptation, il s'agit de changer le début ou la fin du processus d'enseignement/apprentissage, sans changer le niveau d'une tâche ou le contenu d'une épreuve. Concernant la modification, elle fait référence à des changements dans le contenu ou les critères de réussite.
- La législation. Elle amène à reconnaître le droit à l'inclusion et à proposer des dispositifs et des ressources ; ces ressources pouvant être matérielles, humaines ou financières. Le rôle de la direction et des administrateurs scolaires est très important puisqu'ils doivent trouver et organiser les ressources.
- La direction ainsi que les administrateurs scolaires doivent aussi organiser les formations aux enseignants et aux conseillers principaux d'éducation. La collaboration est un des facteurs importants dans l'inclusion puisque différents professionnels interviennent (direction d'école, orthopédagogues, psychologues, enseignants, orthophonistes...).

3.2 Les critères et indicateurs retenus dans mon modèle de recherche

Cette conceptualisation des conditions de l'école inclusive est ainsi intéressante pour déterminer des critères mais elle est à repenser. En effet, la collaboration est un des dix éléments à prendre en considération. Or, 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).

Par ailleurs, les conditions décrites par Tremblay ne font pas de distinction en fonction des trois axes définis ci-dessus, en fonction du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement. C'est pourquoi, je propose d'intégrer ces conditions aux différents niveaux comme suit et de proposer le schéma suivant (cf. : schéma 14) :

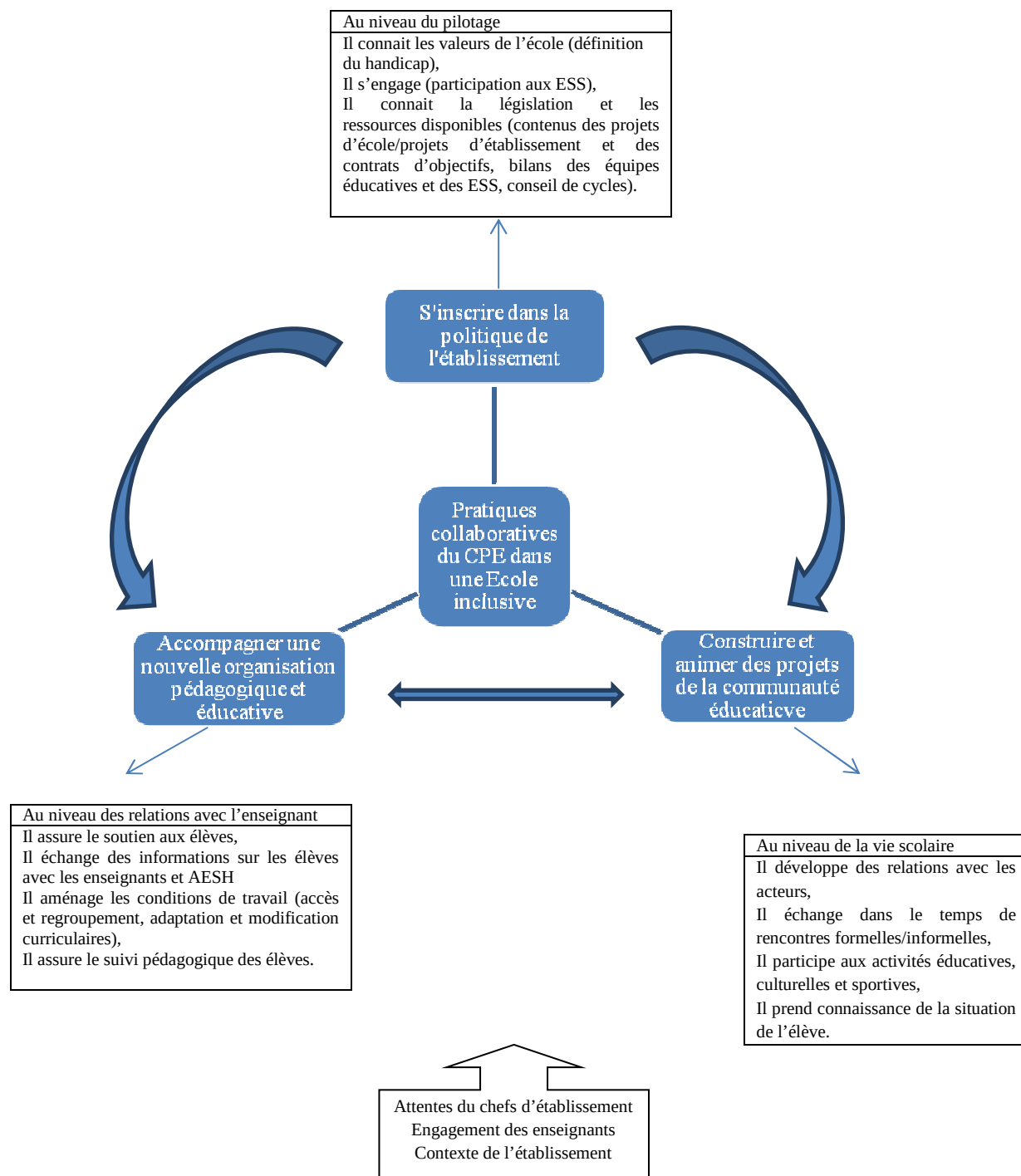


Schéma 14 : schéma modélisateur présentant les axes et les critères pour la construction de pratiques collaboratives dans une école inclusive

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 :
 - o Il connaît les valeurs de l'école : définition du handicap,
 - o Il s'engage : participation aux ESS,

- o 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 :
 - o Il développe des relations avec les acteurs,
 - o Il échange dans le temps de rencontres formelles/informelles,
 - o Il participe aux activités éducatives, culturelles et sportives,
 - o 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 :
 - o Il assure le soutien aux élèves,
 - o Il échange des informations sur les élèves avec les enseignants et AESH,
 - o Il aménage les conditions de travail (accès et regroupement, adaptation et modification curriculaires),
 - o Il assure le suivi pédagogique des élèves.

Dans un second temps, il s'agit de mettre en lien ces trois éléments. Je peux ainsi suggérer les premières hypothèses de travail pouvant se formuler comme suit : selon l'implication des CPE au niveau du pilotage et notamment dans les équipes de suivi de scolarisation ou les équipes de suivi de scolarisation par exemple, 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.

4. Phase 3 de la référentialisation : l'instrumentation

L'originalité de ce projet de recherche est d'utiliser une approche quantitative afin d'avoir une vision statistique des pratiques des acteurs de la communauté éducative. Les données recueillies par questionnaires permettent d'une part d'obtenir un vaste échantillon des pratiques locales, et d'autre part de comparer la diversité de ces pratiques mais aussi leurs points communs et leur complémentarité.

Les questionnaires portent sur les thèmes suivants :

- Le partenariat : il s'agit de repérer avec quels partenaires chacun des acteurs travaille, la fréquence des rencontres et les apports réciproques,
- Les pratiques envers les ESH : il s'agit de mettre en avant si les acteurs adoptent des pratiques différentes envers les ESH par rapport aux élèves ordinaires,
- L'expérience de travail avec ESH : il s'agit de repérer les niveaux de connaissances des acteurs relatifs à la législation et aux ressources disponibles.

Des données sociologiques (ex. : type d'établissement, ancienneté, âge, sexe, formation, expérience) complètent le questionnaire.

Sachant d'une part que le regard porté par les acteurs est une variable importante dans la compréhension des pratiques de collaboration et d'autre part qu'il est nécessaire de tenir compte des interdépendances interprofessionnelles, le choix fait ici est d'interroger :

- Au niveau du pilotage de l'établissement scolaire, les chefs d'établissements et leurs adjoints,
- Au niveau de la Vie scolaire, les CPE et les assistants d'éducation,
- Au niveau des relations avec la classe, les enseignants et les AESH.

Les personnels de l'écoute et du soin (conseillers d'orientation psychologues, assistantes sociales, infirmières scolaires) ainsi que les personnels ATOSS (Administratifs, Techniciens et Ouvriers de Santé et de Service) sont aussi questionnés puisqu'ils font partie des acteurs de la communauté éducative pouvant avoir des contacts ou des relations avec les élèves. L'enquête complète le point de vue des acteurs des établissements en interrogeant également les principaux acteurs institutionnels (Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, Enseignants référents) et les parents.

5. Phase 4 : l'interprétation envisagée des résultats

Au regard des différents apports théoriques décrits jusqu'à présent dans cette HDR, je peux envisager à ce jour trois temps pour une interprétation des résultats.

Le premier temps d'interprétation des données visera 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 pourront 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 sera 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 (cf. : schéma 15).

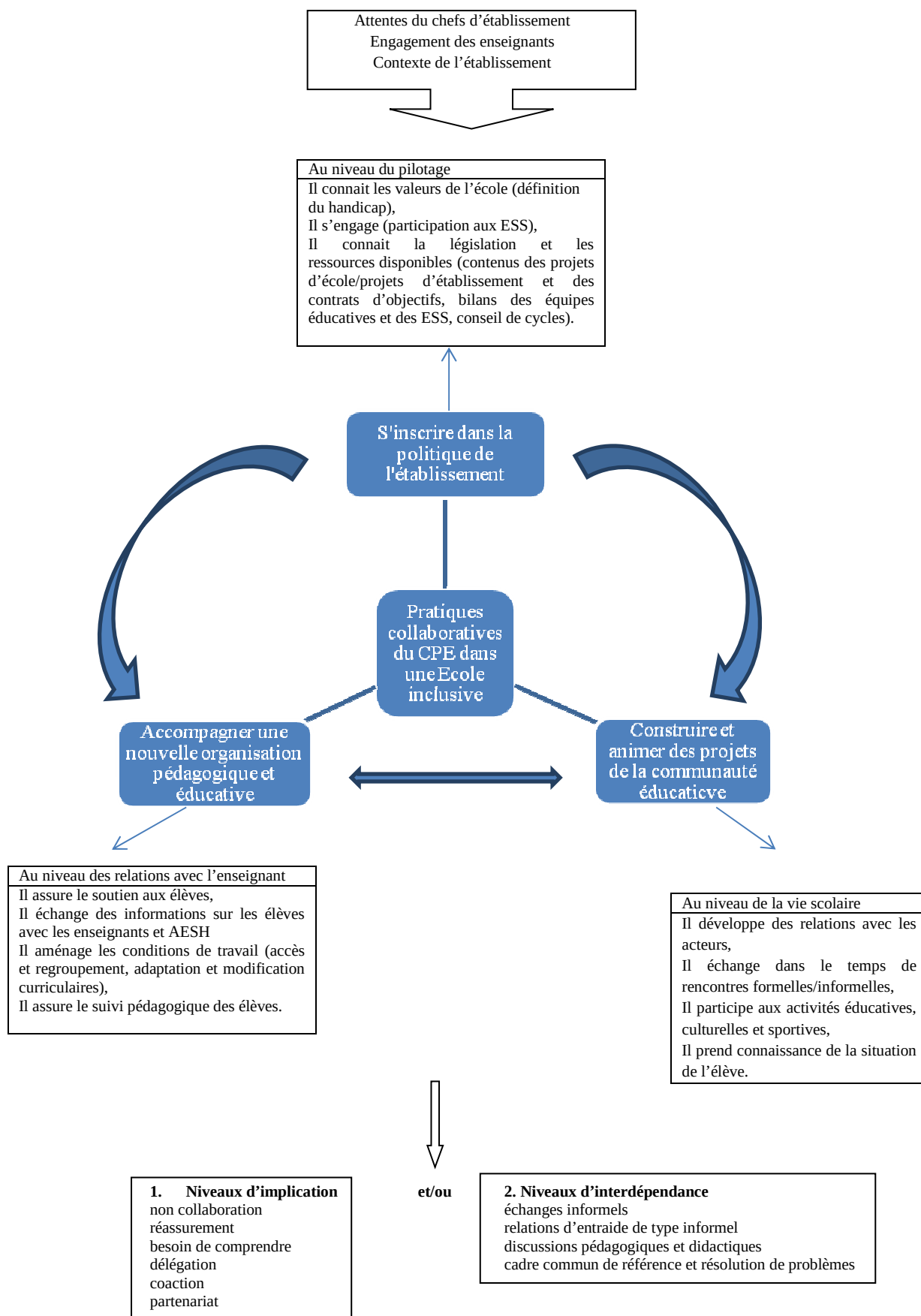


Schéma 15 : schéma modélisateur et interprétation des niveaux de collaboration du CPE dans une école inclusive

De plus, l'analyse des données pourra permettre d'identifier les « objets » (Rey & al., 2011) sur lesquels se basent la collaboration des CPE selon les niveaux d'interdépendance (cf. : schéma 16).

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.

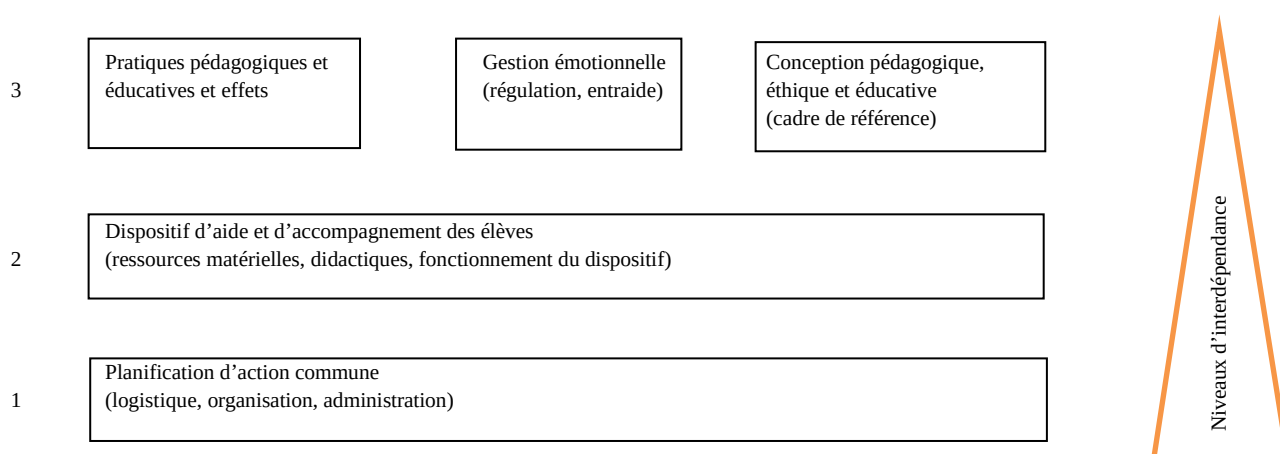


Schéma 16 : Identification des objets sur lesquels portent la collaboration en fonction des niveaux d'interdépendance

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 réinterrogeant les pratiques collectives des acteurs dans un établissement scolaire lors de la scolarisation d'élèves en situation de handicap, au niveau du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement, j'ai été amenée à préciser mon cadre théorique ainsi que la conceptualisation de ces pratiques.

De ce fait, dans un premier temps, il a fallu définir le contexte politique et scolaire grâce auquel cette scolarisation est rendue possible, ainsi que les missions des acteurs dans ce nouveau contexte scolaire. Pour mes propres recherches, je me suis focalisée sur le rôle de l'établissement scolaire, considéré comme « acteur de l'inclusion » ; ceci ayant des incidences sur les missions et pratiques des chefs d'établissement, des CPE, des professeurs ou des AESH.

Dans un deuxième temps, j'ai proposé un modèle basé sur les 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. Pour ces axes, j'ai défini des critères pouvant permettre de repérer les niveaux de travail collectif et les niveaux d'interdépendance.

En dernier lieu, j'ai explicité le projet dans lequel ce travail de recherche pourra se conduire.

II- Perspectives en termes de formation

Si précédemment a été décrit le protocole en vue de recherches futures, une question peut se poser concernant l'usage des résultats obtenus par les professionnels travaillant en établissement scolaire. Certes, Bouvier (2017) met en avant le faible impact de la recherche sur les questions d'enseignement ; « *les enseignants accèdent difficilement aux travaux de recherche* » (p. 335). Toutefois, doit-on rester indifférent aux résultats de recherche quand ils existent ? Comment en rendre compte dans la formation des personnels de l'enseignement et de l'éducation ?

Dans le cas qui m'intéresse ici, n'est-il pas au contraire utile de s'appuyer sur les travaux se focalisant sur le « *leadership scolaire* » (Reverdy & al. 2015) afin de faire connaître les conditions favorisant une approche collective et l'engagement de chacun des acteurs éducatifs ? N'est-il pas non plus utile de connaître les niveaux de travail collectif (Thomazet, 2014) et les niveaux d'interdépendance (Beaumont & al. 2010) des acteurs au sein de la vie scolaire afin de repérer les types de relations entre chacun ? Comment promouvoir l'excellence de la vie scolaire à travers une reconnaissance des savoirs professionnels des acteurs et une participation accrue de ces derniers aux prises de décisions dans la classe, au niveau de la vie scolaire et de l'établissement ?

En effet, depuis une trentaine d'années (un peu moins en France), les transformations des formes de pilotage des systèmes éducatifs promeuvent le travail en commun des enseignants pour un meilleur accompagnement des élèves ou pour encadrer et monter des projets interdisciplinaires (Feyfant 2013). A ce sujet, dans le dossier de veille de l'IFE, Reverdy & al. (2015) présentent une synthèse des travaux de recherche sur « *le leadership des enseignants au cœur de l'établissement* ». Ainsi, après avoir décrit les pratiques des « *enseignants leaders* » (p. 4), ils rappellent que, grâce aux changements organisationnels, les professeurs s'impliquent dans la gestion de l'établissement et « *développent des responsabilités en tant que leaders* » (p. 6). Ils ajoutent « *qu'il existe un lien positif entre ces changements et l'amélioration des résultats des élèves* » (p. 6). Bouvier (2017) indique par ailleurs l'importance du « *rôle nouveau du chef d'établissement pédagogue, architecte de savoirs collectifs en construction permanente et chef d'orchestre du développement professionnel de tous les acteurs de l'établissement* » (p. 336).

A ce titre, l'action des enseignants leaders est favorisée par les chefs d'établissement lorsque « *ces derniers soutiennent et favorisent le développement professionnel des enseignants, par la communication et par la mise en place de structures et de ressources adéquates* » (Reverdy & al. p. 15). Ils ajoutent que « *l'organisation de l'établissement doit être pensée de manière à favoriser le dialogue avec les enseignants et la construction d'une culture commune basée sur la confiance et la collaboration, qui autorise les enseignants à partager leurs valeurs et leurs visions de l'école, en exerçant une influence sur leurs collègues afin d'avoir un impact positif sur les apprentissages* » (p. 16).

Toutefois, en France, « *peu d'enseignants se reconnaissent dans des positions de leadership formel* » (Reverdy & al. 2015, p. 8). Concernant les CPE, ces auteurs mentionnent que ces derniers « *participent au fonctionnement collectif de l'établissement et mettent en œuvre des compétences de leadership* » (p. 10). Or, ils n'évoquent aucune recherche permettant de connaître les pratiques d'un « CPE leader ».

C'est pourquoi, les résultats de mes recherches pourront permettre de connaître les niveaux de travail collectif (Thomazet, 2014) et les niveaux d'interdépendance (Beaumont & al., 2010) des acteurs pour la mise en œuvre d'une politique favorisant l'inclusion d'élèves en situation de handicap. Toutefois, il a été évoqué plus haut qu'une « *coopération obligée* » (Ebersold, 2012) ou une « *collaboration contrainte* » peut présenter des limites (Gather Thurler, 2000) ou des dangers (Hargreaves, cité par Quicke, 2000). Cette coopération est-elle une démarche individuelle ou collective ? La collaboration a-t-elle lieu dans une zone de sécurité entraînant une forme de complaisance ou est-elle envisagée comme un moteur de changement ?

A partir de ces connaissances, il sera éventuellement possible de mettre à jour une conception du leadership des CPE, « *fondée sur les interactions plutôt que sur le pouvoir et l'autorité* » (Reverdy & al. 2015).

En conséquence, dans une perspective de formation et de professionnalisation du CPE, je peux envisager les questionnements suivants :

- Comment envisager la construction de liens, de travail en équipe ou de collaboration entre les enseignants et les CPE qui ne soit pas uniquement liée à une obligation institutionnelle et technique (Vitali, 2014) ?
- Comment former les CPE et enseignants dans une « organisation apprenante » (i.e. : une organisation pouvant se qualifier par « *sa capacité 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) ?
- Comment envisager des situations d'enseignement en faisant de la « *collaboration une sorte de méta-paradigme* » (Hargreaves, cité par Quicke, 2000) ? En ce sens, elle est, d'après ces auteurs, une « *stratégie pour faire face au changement ; on ne peut résoudre les problèmes que si on partage des connaissances à travers le dialogue dans un contexte particulier* » (p. 304). Ils perçoivent trois avantages : « (1) cela permet d'apporter un soutien moral, (2) cela peut augmenter l'efficacité en encourageant la prise de risque et en créant une plus grande diversité des pratiques des acteurs, (3) cela développe la réflexivité » (p. 304).

En d'autres termes, en quoi la professionnalisation pourrait-elle permettre « *d'améliorer l'efficacité de l'école* » (Lantheaume, 2008, p.11), « *de rapprocher la formation et le travail* » en instaurant des unités d'enseignement « *stimulant la réflexivité du futur CPE* » (p. 9) ? Sur quels dispositifs les étudiants, se destinant au métier de l'enseignement et de l'éducation, peuvent-ils s'appuyer pour développer des pratiques contribuant à leur

professionnalisation (Lapostolle, 2013) ? Comment envisager l'établissement scolaire comme un lieu de formation (Feyfant, 2013) ?

A ce jour, mon expérience en termes de formation est liée à mes pratiques d'enseignement dans le cadre des formations auprès des enseignants et des CPE à l'IUFM puis à l'ESPE, pratiques dans lesquelles j'adopte un modèle de « type plutôt magistral ». Je présente ainsi des apports de connaissances même si je prends le temps de questionner les étudiants dans leurs pratiques de stage. En revanche, je n'utilise que très rarement leur expérience de stage pour confronter leurs avis et construire des savoirs à partir de ces expériences. En bref, ils exposent davantage les observations qu'ils ont pu faire dans les classes plus qu'ils n'analysent leur pratique. Ceci me conduit à la question suivante : comment, dans mes pratiques, faire en sorte que les CPE ou les professeurs deviennent des acteurs capables de « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (compétence 14 du référentiel 2013) et responsables pour penser et guider les innovations et imaginer de nouvelles pratiques (Gather Thurler, 1994) ? En effet, d'après le référentiel de compétences (BO n°30 du 25 juillet 2013), « *les personnels d'enseignement et d'éducation sont amenés à :*

- *Compléter et actualiser leurs connaissances scientifiques,*
- *Se tenir informés des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques,*
- *Réfléchir à leur pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats dans l'action,*
- *Identifier leurs besoins de formation et mettre en œuvre des moyens de développer des compétences en utilisant les ressources disponibles ».*

Ces nouveaux aspects de la littérature, me conduisent à penser qu'il est nécessaire de sensibiliser les étudiants au fait certes qu'ils sont responsables d'une classe, mais aussi qu'ils appartiennent à un groupe, à un établissement scolaire ; ils sont ainsi censés travailler ensemble. Serait-ce à penser que, dans cette perspective, l'établissement scolaire est à considérer, en référence aux approches contemporaines du management (Bouvier 2017) ou à celles centrées sur le leadership scolaire (Reverdy & al. 2015), comme une « *organisation apprenante, reflétant 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* (Senge, 1990).

L'une des conséquences serait 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.

Le second élément permettant d'envisager la professionnalisation des étudiants est de développer des pratiques réflexives. En effet, Quicke (2000) mentionne la nécessité de développer, dans les institutions, une « *collaboration démocratique en tant que communauté rationnelle* ». Pour ce faire, la réflexivité apparaît comme le processus par lequel les individus pourront questionner leurs valeurs délibérément, réinvestir ou réorganiser leur identité et les structures.

Dans ces perspectives de formation, je peux, à ce jour, évoquer quelques propositions, en m'appuyant sur la littérature. Toutefois, la majorité des travaux présentés ci-dessous font référence aux attitudes des enseignants et des chefs d'établissement, dans les systèmes éducatifs suisse ou québécois. De ce fait, ils n'abordent pas la question de la formation des CPE. Cependant, ces travaux me seront utiles pour penser à la mise en œuvre de dispositifs de formation pour ces CPE.

Je développerai deux points : placer la collaboration au centre des préoccupations et décrire les dispositifs de formation pour travailler des compétences de collaboration.

1. Placer la collaboration au centre des préoccupations de la formation

1.1 La collaboration comme 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. À 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.

1.2 La coopération comme démarche d'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.

1.3 La collaboration comme élément de la professionnalisation

Partant du constat que la majorité des enseignants débutants amorcent leur carrière par un ou plusieurs emplois à temps partiels, Rey et Gremaud (2011) s'interrogent sur les collaborations de ces enseignants débutants au cours de leurs premières années, puisqu'elles constituent un enjeu central pour l'exercice futur de leur profession. Leur étude interroge différents aspects des collaborations et l'insertion de ces aspects dans la professionnalisation des enseignants débutants.

Ces auteurs identifient trois niveaux d'objets sur lesquels portent les collaborations et constituent un « *outil heuristique qui met en lumière trois degrés d'implication des acteurs dans la collaboration* » (p. 3). Selon le degré d'implication, le degré d'affinité interprofessionnelle et le degré d'affinité professionnelle, les enseignants débutants collaborent, à un premier niveau, pour la planification et la coordination d'actions communes (logistique ou organisation). A un deuxième niveau, la collaboration porte sur la mise à disposition de ressources matérielles, didactiques ou pratiques. Le troisième niveau dépasse la simple observation pour accéder à une analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre

pour atteindre les intentions sur lesquelles se fondent leur action. Les échanges portent alors sur les conceptions pédagogiques et les questions éthiques.

En termes de professionnalisation, Rey & Gremaud montrent que la collaboration des novices avec leurs collègues chevronnés a des implications sur la professionnalisation des enseignants. En effet, 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).

Ces conclusions sont importantes pour montrer que la collaboration est une notion à travailler dans le cadre des formations. En effet, 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 (CNESEO, 2015, p. 46). 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.

Au travers de mes expériences professionnelles, je propose ci-dessous quelques dispositifs dans lesquels je suis impliquée et les compétences visées.

2. Des dispositifs de formation pour travailler des compétences de collaboration

Dans nombre de ses articles, Gather Thurler (1996, 2000) indique que la coopération - et par extension la collaboration - ne peut se développer qu'à condition d'agir au niveau des structures de la formation initiale et continue, des dispositifs de formation et de plans d'étude. Ainsi, dans ces différents temps de formation, l'objectif est de former des professionnels capables de construire leur pratique face aux nouveaux enjeux scolaires. Elle propose ainsi différents dispositifs à partir de ces expériences de recherche. Toutefois, ces derniers sont principalement menés auprès des enseignants.

Dans le cas qui m'intéresse ici, la formation porte sur des pratiques de collaboration des CPE et des enseignants, en envisageant des formations pluri-catégorielles ; ce qui peut s'avérer plus complexe à mettre en œuvre puisque, comme évoqué dans le corps de cette habilitation à diriger des recherches ou par Favreau (2000), les pratiques collaboratives des CPE et les enseignants sont soumises à différentes contraintes, notamment le manque de reconnaissance des missions des CPE dans le domaine pédagogique. De plus, selon Chauvigné (2014), le nouvel espace de formation ne propose que très peu de temps d'analyse de pratiques professionnelles ou de réflexivité d'une part et le stage réalisé uniquement dans un seul établissement scolaire ne permet pas de confronter son expérience dans différents contextes d'autre part. De ce fait, toujours d'après cet auteur, l'intérêt de ces formations, pour être pertinentes est de dépasser les divisions professionnelles ainsi que de proposer des espaces/temps facilitant les échanges et les discussions.

Pour proposer quelques pistes de formation dans des dispositifs de formation initiale, je prendrai appui sur mon implication dans les lieux de formation, tels l'ESPE. Dans le cadre de la formation, je participe à différents dispositifs abordant le thème de *l'Inclusion des élèves handicapés et actions auprès des élèves en difficulté : le travail avec les partenaires* (tels les stages de pratique accompagnée, les séminaires inter-degré ou les unités d'enseignements se centrant sur les expériences professionnelles en alternance et le développement des compétences et les projets POST-MEEF). Ces dispositifs permettent aux étudiants stagiaires de développer des compétences et de se professionnaliser (Briquet-Duhazé & al. 2007). Cela suppose que ces derniers réfléchissent à leur pratique - seul et entre pairs - et réinvestissent les résultats dans l'action (BO n°13, 25 juillet 2013) Il s'agit, selon Butlen (2004) ou Bucheton (2013), de regarder les gestes professionnels d'une part ou, selon Saussez & al (2007), d'utiliser l'autoévaluation comme outil d'analyse des pratiques des acteurs d'autre part. De plus, il est important de mettre les stagiaires en situation d'acteurs du système éducatif dans le cadre de la formation ; il s'agira ainsi de sensibiliser les stagiaires en formation initiale ou continue au fait que l'établissement scolaire, conçu comme une organisation apprenante, peut devenir un lieu de changement (Bouvier, 2005) et de professionnalisation (Feyfant, 2013).

2.1. Des séminaires « inter-degré » pour échanger et confronter l'expérience des stagiaires

Parmi les dispositifs de formation proposés en ESPE, il a existé des séminaires intitulés « Connaitre le système éducatif et y agir », séminaires regroupant des enseignants de toutes disciplines ainsi que des personnels d'éducation stagiaires ; ces séminaires sont devenus aujourd'hui, des formations « inter-degré ». L'objectif est non seulement d'aborder des thématiques liées au fonctionnement des établissements mais aussi de développer un espace de travail en commun entre ces différents acteurs. Ils peuvent aussi être un moyen de réinvestir des temps de formation spécifiques aux enseignants ou aux CPE (ex. : les unités d'enseignement sur les expériences professionnelles en alternance et le développement des compétences ou les stages de pratique accompagnée ou en responsabilité) dans un temps de formation collectif ; les pratiques collaboratives entre ces acteurs permettront en l'occurrence de réfléchir à la vie quotidienne des acteurs.

De ce fait, dans les temps de formation spécifiques, les étudiants-stagiaires CPE ou enseignants peuvent prendre appui sur leurs pratiques de terrain, « *afin de développer une technicité particulière et conduire des actions dans un style personnel, tout en tenant compte du contexte classe ou de la vie scolaire* » (Document de cadrage, ESPE de l'académie de Nancy-Metz, 2016). Ils acquièrent ainsi une pratique de l'expertise fondée sur des processus visant à construire une certaine maîtrise en lien avec leurs rapports au terrain.

Afin de saisir des éléments pour construire leur identité professionnelle, il est possible d'envisager la construction de grilles d'autoévaluation pour étudier les pratiques des enseignants et des CPE. En effet, en reprenant les propos de Saussez & al (2007), ceci permet de repérer comment les enseignants ou CPE anticipent leur travail, exercent en classe ou dans la vie scolaire, puis analysent ce qu'ils ont fait.

Ainsi, regarder l'activité des personnels enseignants ou éducatifs, c'est-à-dire leurs « gestes professionnels » (Butlen, 2004 ; Bucheton, 2013) peut être une piste dans le cadre de la formation puisque d'après ces auteurs, ces gestes professionnels sont inscrits dans une culture et ont une visée scientifique.

Puis, dans un le temps de formation collectif, lors des séminaires inter-degré, les étudiants stagiaires peuvent échanger, confronter leurs points de vue et mener une réflexion commune sur les pratiques, les conditions de travail et les possibilités de développement, en vue de faire évoluer leurs pratiques et leurs regards sur les postures de chacun dans les établissements scolaires.

2.2. Des projets POST-MEEF pour mettre les stagiaires en situation d'acteurs du système éducatif dans le cadre de la formation

Dans le cadre de la formation à l'ESPE, les étudiants POST-MEEF (*i.e.* : étudiants possédant un master et recevant une formation spécifique à l'ESPE) sont amenés à s'inscrire dans un parcours spécifique qu'ils choisissent en fonction de leurs besoins. Ils construisent ainsi un projet à partir d'une situation problématique en prenant des informations dans leur établissement, en les mettant en lien avec leur pratique et en proposant des pistes d'action.

Cette formation par projet concerne des groupes de fonctionnaires-stagiaires (quatre fonctionnaires-stagiaires maximum) titulaires du Master MEEF mention 1^{er} degré, 2nd degré ou Encadrement Éducatif. Dans cette formation, il est attendu qu'ils s'intègrent et participent à la mise en œuvre d'un projet collectif d'une structure d'accueil professionnelle et/ou de recherche en prise avec une problématique d'enseignement ou d'éducation. À ce titre, ils constituent une ressource pour la structure tout en développant et en consolidant leurs compétences professionnelles. À l'issue de leur travail, chaque groupe de fonctionnaires est amené à présenter devant ses pairs et ses accompagnateurs, une analyse de son action.

La structure d'accueil (*i.e.* : école, établissement scolaire, circonscription, bassin de formation, équipe innovante, équipe de recherche, structure associative partenaire de l'école) inscrit le groupe de fonctionnaires-stagiaires dans une équipe stabilisée. Elle bénéficie ainsi de l'action de ce groupe agissant en son sein. Par ailleurs, les personnels de la structure d'accueil (chef d'établissement, CPE, professeurs...) sont associés au projet et peuvent être des personnes ressources pour le groupe d'étudiants.

Ce dispositif de formation vise donc à amener les stagiaires à « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (compétences 14 du référentiel 2013), avec pour objectif, pour les stagiaires, de les faire « *réfléchir à leur pratique* », à partir d'événements pouvant se produire dans leur établissement scolaire, puis à « *réinvestir les résultats dans l'action* », une fois de retour sur leur lieu de stage. Pour les étudiants POST-MEEF, cela suppose, pour reprendre les compétences visées dans le référentiel 2013, « *qu'ils identifient leurs besoins de formation et mettent en œuvre des moyens de développer des compétences en utilisant les ressources disponibles* » à l'ESPE ou dans l'établissement d'accueil.

Autrement dit, ces étudiants POST-MEEF peuvent d'une part compléter, actualiser et se tenir informés des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. Ils peuvent aussi découvrir et utiliser les outils et/ou ressources proposés au sein de leurs établissements scolaires et s'en saisir comme acteurs.

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).

De plus, comme évoqué ci-dessus, l'établissement scolaire, en tant « qu'organisation apprenante » (Mailis, 2009, Feyfant, 2013), où s'accomplit une activité professionnelle, peut jouer une part importante dans la formation des personnels d'enseignement et d'éducation favorisant le développement professionnel (Feyfant, 2013) ou le leadership de ces personnels au cœur de l'établissement (Reverdy & al. (2015). 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* » (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).

On peut supposer que l'établissement serait ainsi :

- Un « *moteur de changement* » (Bouvier, 2005) où chacun apprendrait à croiser les finalités, les acteurs, les structures, les ressources, les technologies, les principes organisationnels, la mise en œuvre et l'évaluation,
- Un « *espace naturel pour la formation professionnelle des acteurs* » (Bouvier, 2017, p. 338),
- Un établissement considéré « *comme 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.

Dans le cas particulier des séminaires inter-degré, il est à noter l'importance de « *changer la gouvernance* » (Muller & Normand, 2013) et d'impliquer les partenaires et les usagers à la définition des projets et à la construction des outils du pilotage pédagogique

(Bouvier, 2017). Ceci suppose, d'après cet auteur, de « *développer une culture de la régulation, de rendre le travail des acteurs plus réflexif et d'accroître l'intelligence de l'établissement* ». Ceci serait possible « *en explicitant les rôles de chacun pour croiser les compétences* » d'une part et « *en favorisant l'expérimentation, l'innovation et l'auto-évaluation* » d'autre part » (Muller & Normand, 2013).

En conclusion, dans le cadre de la formation, 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-il 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. Peut-on parvenir à la construction d'une communauté d'apprentissage professionnelle se basant sur les caractéristiques mises en avant par Progin & Gather Thurler (2010, cité par Reverdy & al. 2015) ? Ces caractéristiques sont :

- « *Le partage des normes et des valeurs,*
- *Le focus sur l'apprentissage des élèves,*
- *La déprivatisation de la pratique,*
- *La collaboration entre CPE et enseignants,*
- *Le dialogue réflexif* » (p. 20).

De plus, en mettant les étudiants stagiaires, tout comme les étudiants POST-MEEF en situation de collaboration dans leurs temps de formation personnelle, il est à supposer qu'ils seront sensibilisés aux missions et aux pratiques de chacun des groupes et seront se servir de ces connaissances pour proposer des actions complémentaires améliorant l'efficacité des dispositifs proposés dans des espaces/temps formels ou non formels.

Conclusion

Ce dernier chapitre « *Continuités et perspectives de recherche et de formation pour penser la collaboration des acteurs dans une école inclusive* » a permis de mettre en perspective, dans un premier temps, les enjeux de l'inclusion scolaire ainsi que les missions des acteurs dans un établissement inclusif. J'ai ainsi abouti à un schéma conceptuel composé des axes et des critères pour la construction de la collaboration. Puis, dans un second temps, j'ai décrit comment le projet PIMS second degré pourra me permettre de décrire, expliciter et comprendre les pratiques de collaboration entre les acteurs de l'établissement scolaire (et plus particulièrement les chefs d'établissement, les professeurs et les CPE).

Dans une perspective de formation et de professionnalisation des enseignants et des CPE, j'ai proposé, en prenant appui sur la littérature et sur mes expériences d'enseignement,

des pistes au sein de dispositifs de la formation initiale à l'ESPE pouvant permettre de sensibiliser ces acteurs à une pratique de collaboration d'une part et de les rendre acteurs capables de « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (compétence 14 du référentiel 2013) et responsables pour penser et guider les innovations et imaginer de nouvelles pratiques des acteurs (Gather-Thurler, 1994).

La recherche autant que la formation se préoccupent du travail des enseignants d'une part et des CPE d'autre part, « *au travers de leur travail collectif décrit comme insuffisant et à développer dans le cadre de l'établissement* » (Lantheaume, 2008, p. 14). Or, en quoi le référentiel de compétences élaboré en 2013 est-il un outil de formation pour le CPE novice (Chauvigné, 2014), notamment lorsqu'on interroge la place de ce dernier dans la communauté éducative (Vitali, 2014) ? En effet, ces deux derniers auteurs indiquent que malgré ce référentiel, il existe un « *creux quant à la redéfinition du métier* » (p. 103) et que « *les compétences spécifiques du CPE ne sont pas explicites* » (p. 109).

Une des pistes serait peut-être de questionner la notion de « travail » (Lantheaume, 2008, Mayen, 2012) du CPE comme espace privilégié du développement. Face aux nouvelles questions survenant au sein de la vie scolaire, comment le CPE se comporte-t-il ? Pourquoi se comporte-t-il de telle ou telle manière ? Qu'est-ce que les situations professionnelles réalisées dans le cadre de ces formations peuvent entraîner sur l'activité de ceux qui y participent (Mayen, 2012) ? Cela suppose de tenir compte de la singularité du travail, du « contexte » dans lequel il a lieu ainsi que de l'histoire du métier considéré. Réinterroger le métier de CPE, en termes de professionnalisation (Vanhulle, 2009) suppose de réfléchir à la vie quotidienne de ce dernier (Chaumière, 2012) ; elle reflète la reconnaissance, la constitution et la consolidation d'une profession.

Les travaux centrés sur l'analyse de l'activité en situation de travail (Feyfant, 2013) peuvent ainsi être envisagés comme un nouveau cadre théorique permettant :

- De repérer les modalités d'apprentissage en situation de travail,
- D'étudier le travail réel du CPE.

En bref, si cette fonction de CPE est polyvalente et évolutive (Rémy, 2007), le regard que l'on porte dépend en grande partie de la reconnaissance de leur rôle dans de nouveaux chantiers. Dans cette perspective, le CPE, acteur en mutation, devient 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 pourra 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). De ce fait, en termes de pilotage, il aura à se situer, selon les propos de De Landscheere, entre un

pilotage administratif (respect des dispositions réglementaires), un pilotage formatif (axé sur les individus) ou un pilotage de rendement scolaire.

Au sein de la vie scolaire, et par conséquent de l'établissement scolaire, ce changement suppose de repenser la gouvernance (Muller & al, 2013) pour envisager un nouveau management pédagogique (Bouvier, 2017) :

- En développant le travail coopératif,
- En investissant dans le développement professionnel des personnels de l'enseignement et de l'éducation sous la forme d'échanges de pratiques et de l'éducation,
- En favorisant l'implication de chacun,
- En reconnaissant les fonctions des coordonnateurs de projets.

Conclusion

Mon itinéraire de recherche s'est construit à partir de ma thèse en sciences de l'éducation qui tentait de comprendre comment se construisait la vie scolaire par l'évaluation du rôle des CPE dans le pilotage des établissements scolaires. Cette thèse me permettait de m'approprier des connaissances et des méthodes scientifiques, dans le champ de la sociologie de l'école, pour conduire des recherches relatives au fonctionnement des établissements scolaires et plus particulièrement à la mobilisation des acteurs au sein des lycées et des collèges. L'originalité de mes recherches par rapport aux travaux existants a résidé, tout d'abord, dans l'étude des relations entre acteurs de la communauté éducative (chefs d'établissement, CPE, professeurs) au niveau de la vie scolaire. Puis, à la suite de mon recrutement à l'ESPE de Lorraine et de mon intégration à OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap, recherche et intervention scolaire), mes objets d'étude vont se recentrer sur l'étude des pratiques de collaboration de ces acteurs lors de la scolarisation d'élèves en situation de handicap au niveau du pilotage, de la vie scolaire et de l'enseignement.

L'exercice académique qui consiste à rédiger un document de synthèse de mes recherches scientifiques s'est révélé un travail très stimulant sur le plan intellectuel. Tout d'abord, la rédaction de ce document m'a obligée à me confronter à nouveau à une littérature toutefois peu importante sur les pratiques collaboratives au sein de l'établissement scolaire, de la vie scolaire et de l'enseignement lors de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Cette faiblesse pourra de ce fait devenir une force et marquer l'originalité de mes travaux. Ensuite, cet exercice a permis de dégager les points forts et les limites de mes travaux. Enfin, les bénéfices les plus importants de cette entreprise sont les nouvelles orientations à donner à mes travaux.

A travers ce document, j'ai cherché à situer ma contribution dans le champ des travaux relevant du courant de recherche qui considère que la mobilisation et l'implication des acteurs (chefs d'établissement, CPE ou professeurs) dans le fonctionnement d'un établissement scolaire peut avoir une influence sur la construction de la vie et de la politique d'un lycée ou d'un collège. J'ai alors emprunté aux différents courants de la sociologie leur point de vue et leur méthode. Tout d'abord, les travaux sur l'efficacité scolaire (*school effectiveness*, Scheerens et Boskers, 1997) ont permis d'appréhender les progrès pouvant être prédits par les caractéristiques des apprenants (milieu économique, socioculturel, familial). Autrement dit, il s'agissait, à partir d'indicateurs de performances, d'analyser les corrélations entre ces caractéristiques et les performances obtenues. Or, ces travaux ont été critiqués car ils mettaient principalement en avant le fait que le milieu familial pouvait expliquer les différences de performances entre élèves. Par conséquent, les recherches suivantes se centrant sur la culture de l'amélioration et du développement (*school improvement*, Hopkins, 2001) ont mis l'accent sur les processus scolaires et la part que pouvait jouer l'école dans la construction des inégalités. Des variables telles que le rôle du chef d'établissement, la

mobilisation des enseignants, les attentes envers les élèves ou la construction des objectifs scolaires se sont avérées importantes pour comprendre les raisons des écarts de fonctionnement entre établissements scolaires. L'acteur prend alors une place centrale dans les travaux en sociologie ; il peut développer des stratégies et ce afin de s'affirmer, de travailler avec d'autres partenaires et de collaborer, dans un univers fait de contraintes et de marges d'autonomie.

La notion de « collaboration » devient ainsi une dimension importante à prendre en considération, en tant que pratique fortement impulsée dans les textes prescriptifs et étudiée dans les travaux scientifiques. 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. Cependant, face à l'émergence de problématiques éducatives, les enseignants et les CPE développent des formes de collaboration qui tendent à favoriser la complémentarité des actions que chacun peut mener.

Dans le même temps, mon intégration au sein du GREIF (Groupe de recherche et évaluation et ingénierie de formation) m'a conduit à appréhender mes objets dans une perspective évaluative et à me fournir une méthodologie. Lors de mes travaux sur la vie scolaire et le rôle des CPE, la « référentialisation » (Figari, 1994) conçue comme la construction d'une méthodologie qui aide à élaborer un schéma modélisateur, le « référentiel d'évaluation », m'a permis de traiter les informations dont je disposais dans un système de relations régulier. En tant que procédure de modélisation, la démarche de référentialisation m'a permis d'aboutir à la représentation générale d'un objet, la vie scolaire autour de laquelle s'ordonnent et se hiérarchisent différents éléments. J'ai ainsi pu transformer cet objet complexe en un objet observable et analysable : j'ai dégagé certaines caractéristiques le constituant afin de pouvoir en réduire la complexité et sélectionner des informations recueillies pour les adapter à l'objet d'étude en vue de ne garder que les éléments appropriés pour son analyse. Par conséquent, je n'ai pas simplement confronté les données recueillies à des données existantes - opposer la définition prescrite du métier de CPE à la réalité quotidienne - mais j'ai repéré, en fonction des contextes et des acteurs, que ce métier est perçu différemment par les chefs d'établissement, professeurs, CPE et élèves et par corollaire, que la vie scolaire est diversement conçue. Dans une telle perspective, l'évaluation et la sociologie ne sont pas indépendantes les unes des autres puisque l'exigence forte d'évaluation a permis d'expliquer les résultats qui diffèrent d'une école à l'autre et de proposer des pistes pour améliorer la qualité du fonctionnement des écoles.

Ce premier travail de référentialisation appliqué à mon objet de recherche, le rôle des CPE au sein de la vie scolaire a été une étape importante car, avec le recul, j'ai pu la questionner. Ainsi, à partir de mes expériences, je peux mettre en avant la nécessité, lorsque l'on s'engage dans une recherche à visée évaluative :

- De bien formuler les conditions du mandat (quel contexte ? Quelles stratégies ? Quelles finalités ?) ainsi que les référents, critères et indicateurs,
- De définir la posture des évaluateurs ainsi que celle des commanditaires.

De plus, cette méthodologie de la référentialisation, étant tournée vers l'action, j'ai pu montrer, au cours de cet écrit, comment mon objet de départ, le rôle du CPE au sein de la vie scolaire, a évolué pour être analysé au regard des pratiques collaboratives puis des pratiques collaboratives lors de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers, en fonction de référents théoriques et scientifiques spécifiques.

L'objet de mes recherches portait principalement sur les relations entre les chefs d'établissement, les CPE, les professeurs et les élèves pouvant se tisser dans les domaines cognitifs, affectifs ou comportementaux (Barthélémy, 1999). Il était ainsi apparu des logiques différentes de la part des CPE, logiques liées à la hiérarchie envers le chef d'établissement, logiques liées à l'évitement avec les professeurs ou logiques de collaboration avec les professeurs en cas de difficultés avec les élèves (Barthélémy, 2005, 2014). Ces difficultés relevaient de problèmes de comportement (par exemple des conflits entre élèves et enseignants) d'une part ou d'appréhension face à l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Face à cette dernière préoccupation et à la suite de mon entrée à OPHRIS, mes recherches ont commencé à se centrer sur la collaboration des CPE et des enseignants au sein de la vie scolaire lors de la scolarisation d'élèves en situation de handicap (Barthélémy & al., 2013, 2017). J'ai ainsi pu réinvestir mes connaissances antérieures, produites sur les relations entre CPE et enseignants (*ex. : missions des acteurs, modèle d'analyse, critères d'évaluation...*), et les questionner à la lumière d'une politique éducative centrée que l'inclusion scolaire. Autrement dit, mes travaux se poursuivront autour de ce même objet, avec l'ambition toutefois d'étudier les pratiques collaboratives de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (inspecteurs, chefs d'établissement, CPE, enseignants, AESH, personnels de santé, de restauration et d'entretien). Il s'agira de repérer, dans mes recherches futures, les niveaux de ce travail collaboratif et/ou coopératif (relèvent-ils d'échanges informels, d'un engagement forcé ou d'un engagement volontaire ?) et le contenu de ce travail collaboratif (porte-t-il sur des contenus organisationnels, pédagogiques ou didactiques ?).

Par ailleurs, mon second objectif est de me questionner sur la « professionnalisation » des CPE et des enseignants. Dans le cadre des ESPE, qui contribuent à mettre œuvre la formation des enseignants et des CPE, serait-il possible de proposer des démarches de formation prenant en considération les effets de cette nouvelle professionnalisation pour assurer une évolution des pratiques des personnels de l'enseignement et de l'éducation dans une visée d'innovation et de changement ?

Ce document marque une étape de ma réflexion sur les pratiques de collaboration au niveau du pilotage de l'établissement scolaire, de la vie scolaire et de l'enseignement. Il constitue un regard sur mes recherches antérieures et celles entamées en soulignant leurs apports et leurs limites. Il ouvre ainsi la porte à des approfondissements et développements futurs. La réflexion menée durant l'élaboration de ce document de synthèse laisse entrevoir de réels espoirs d'approfondir la compréhension des processus par lesquels les pratiques collaboratives des acteurs peuvent influencer la vie dans un établissement scolaire.

Bibliographie

- Abernot, Y. et Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales : problématiques, méthodes, outils*. Paris : Dunod.
- Achouche, M., Barthélémy, V. et Gauthier, G. (Sous la direction de G. Figari) (2000). *Evaluation du devenir des élèves de classes post BTSA. Rapport de recherche pour le Ministère de l'Agriculture*.
- Allenbach, M. Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez F. & Tremblay, Ph. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck, 71-85.
- 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 IIIème 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

- Barthélémy, V., Magnette, 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., Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2014). Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires : évaluation des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire Bugnon-Rostand, Bar le Duc (55). [Rapport de recherche] LISEC 2014. [hal-01294229](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01294229)
- 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^{ème} Colloque De l'intégration à l'inclusion scolaire : rôles des communautés éducatives, Lausanne, 8-9-10 avril 2015. 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., Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2017). Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires : Evaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : Quels effets sur la réussite des enfants ? [Rapport de recherche] Université de Lorraine ; Université Paris 10. 2017. [hal-01461545](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01461545)
- Barthélémy, V. (2017). Dispositif de remédiation et lutte contre le décrochage scolaire : une étude de cas. 4^e 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
- 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.
- 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.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 24 (2), 3-19.
- Blanc, P., (2011) *La scolarisation des enfants handicapés. Rapport au président de la République*, Consulté le 23 janvier 2013. <http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp->

[content/uploads/2012/07/rapport_blanc_sur_la_scolarisation_des_enfants_handicapes_mai_2011.pdf](#).

- 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. Connaître, 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.
- Bucheton, D. (2013). Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? GFEN, Saint-Denis. Consulté le 12 juillet 2014.
- Butlen D. (2004). Stratégies et gestes professionnels de professeurs d'école débutants enseignant dans des écoles de milieux défavorisés. Actes de la journée OZP (Observation des Zones Prioritaires) *Stratégies et gestes professionnels*. Consulté le 24 mars 2014. <http://www.association-ozp.net>.
- 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'Education : 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.
- Collectif (1994). *Le livre bleu des personnels de direction*. CRDP Orléans, Edition.
- 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'Ecole. 25 pages.
- Delaire, G. (1997). *La vie scolaire : principes et pratiques*. Paris : Editions Nathan.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N. et Verdière, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences et débats*. Paris : L'Harmattan,
- Demailly, L., Devineau, J., Maury, C. & Mossé, Ph. (2010), *Reddition des comptes et santé mentale en France. L'impossible et irrésistible évaluation*. KNOWandPOL Report.
- 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.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2008). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Education.
- 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.
- Felouzis, G. (2009). La place de la sociologie dans l'action éducative. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 10, 19-31.

- 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.
- Forget, M-H (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80. Consulté le 9 mars 2017. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Figari, G. (1994). *Evaluer quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck.
- Fotinos, G. (2006). Le climat des écoles primaires. Etat des lieux, analyse, propositions. *Rapport pour la MGEN/MAIF*. climat-ecoles-final.indd
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching : an Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- 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 vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse : Erès
- Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin
- 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 éducations*, 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>
- 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.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et formation*, 57, 9-22.
- Lapostolle, G. (2013). Du bon usage de la notion de « professionnalisation ». Entre modèle de formation, élaborations des politiques et attentes des acteurs ; quelles convergences ? *Phronesis*, 2 (4). Consulté le 28 mars 2017. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/1022256ar>
- Lapostolle, G. (2013). Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche. Education. Université de Bourgogne, 2013. <tel-00870793>
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Le Masson, M.-O. (2014). *Le climat scolaire. Pour une école bientraitante*. Lyon : Chroniques sociales.
- 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.caim.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.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de la didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 57-67. Consulté le 27 mars 2017. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>
- Mayer, P. (1991). Singularité de l'établissement. *Les dossiers Education et formations*, 10, 69-92.
- Ministère de l'Education Nationale, direction des collèges, (1982). *Evaluation dans les collèges : vie scolaire*. Consulté le 24 décembre 2016. 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.
- Ministère de l'Education 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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
- Muller, F. & Normand, R. (2013). *Ecole : la grande transformation ? Les clés de la réussite*. Lyon : ESF.
- Normand, R. Les chefs d'établissement de second degré : vers un nouveau modèle professionnel ? Consulté le 27 février 2017. <http://www.education-revue-afae.fr>
- Normand, R. (2005). La mesure de l'école : politiques des standards et management par la qualité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. [En ligne], Hors-série, 1, mis en ligne le 01 octobre 2012. Consulté le 27 mars 2017. URL : <http://cres.revues.org/1911>
- Obin, J-P., (2002). Qu'est-ce-que la « vie scolaire » ? Enseignement dans le cadre de la formation des CPE, IUFM de Lyon.
- Perez, J.M., Barthélémy, V., et Husson, L. (2014). Approche écologique des pratiques professionnelles du Conseiller Principal d'Education : vers une inclusion à petits pas ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65,1-14.
- 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.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2^{ème} édition.
- 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 XXI^{ème} siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, Paris : 16-17-18 mars 2017.
- Reynaud, J.-D. & Bourdieu, P. (1966). Une sociologie de l'action est-elle possible ? *Revue française de sociologie*, 7(4), 508-517. Consulté en mars 2017. http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_4_2802
- 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.
- Stufflebeam, D. (2001). *L'évaluation en éducation et prise de décision*. Québec : Editions MHP.
- 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. (1989). La vie scolaire vers la qualité. *Le Conseiller d'Education*, 98, 4-10.
- 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.

Index des tableaux et des schémas

Tableau 1 : Les différentes phases du protocole de référentialisation.....	p.19
Tableau 2 : Présentation du questionnement préalable et des informations invoquées et provoquées.....	p.21
Tableau 3 : Présentation des éléments caractéristiques.....	p.22
Tableau 4 : Problématique de l'évaluation (Phase 1).....	p.23
Tableau 5 : Présentation des dimensions de l'objet.....	p.24
Tableau 6 : Evaluation de l'implication du CPE au sein de la vie scolaire (Phase 2).....	p.25
Schéma 1 : les enjeux de l'évaluation.....	p.32
Tableau 7 : Le protocole de référentialisation (Figari, 2012).....	p.38
Schéma 2 : La schématisation de la vie scolaire en fonction des prescriptions.....	p.60
Schéma 3 : La conceptualisation de la vie scolaire du point de vue des missions du CPE.....	p.63
Tableau 8 : Les raisons données par les élèves expliquant leur implication dans le dispositif.....	p.67
Schéma 4 : modèle d'analyse du dispositif « aménagement du temps scolaire ».....	p.76
Schéma 5 : Le CPE au cœur du dispositif vie scolaire dans une visée collaborative.....	p.80
Schéma 6 : School-based Management Mechanism System (Cheong Cheng, 1996).....	p.88
Schéma 7 : Les éléments caractéristiques de la vie scolaire considérée comme un système organisationnel.....	p.89
Schéma 8 : La schématisation de la vie scolaire considérée comme un ensemble de dispositifs.....	p.91
Schéma 9 : Les stratégies du CPE au sein de la vie scolaire.....	p.97
Schéma 10 : Les pratiques collaboratives des CPE au sein de la vie scolaire selon les dimensions et rôles attendus.....	p.104
Schéma 11 : les différents niveaux de travail collectif (Thomazet, 2014, p. 73).....	p.109
Schéma 12 : Niveaux d'interdépendance décrits par Little (1990) repris par Beaumont & al. (2010).....	p.110
Schéma 13 : Les missions des acteurs dans une école inclusive.....	p.136
Schéma 14 : Schéma modélisateur présentant les axes et les critères pour la construction de pratiques collaboratives dans une école inclusive.....	p.139
Schéma 15 : Schéma modélisateur et interprétation des niveaux de collaboration du CPE dans une école inclusive.....	p.142
Schéma 16 : Identification des objets sur lesquels portent la collaboration en fonction des niveaux d'interdépendance.....	p.143

Note de synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches

Mention : Sciences de l'éducation

Vers la conceptualisation des pratiques de collaboration du Conseiller Principal d'Education dans un établissement scolaire inclusif

Véronique BARTHELEMY

Résumé :

Cette HDR met en perspective les évolutions de l'itinéraire de recherche de l'auteur. Ses premiers travaux portent sur la compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du rôle du Conseiller Principal d'Education dans le pilotage d'un établissement scolaire. Ils se centrent désormais davantage sur la conceptualisation des pratiques de collaboration du CPE dans une Ecole inclusive. Ses recherches initiales s'inscrivent dans le champ de la sociologie de l'éducation dans laquelle sont mis en évidence les modèles de recherche sur l'établissement scolaire, et plus particulièrement ceux visant « l'amélioration scolaire ». Ces recherches empruntent progressivement les outils d'analyse de la sociologie de l'action qui invite à accorder une place importante aux acteurs pour comprendre comment se construisent leurs stratégies et leurs logiques d'action. Dans le même temps, un recours à la « référentialisation » permet de se donner une méthode d'évaluation raisonnée et évolutive en vue d'établir des liens logiques entre référents, critères et indicateurs.

Mots-clés :

Sociologie de l'éducation, Stratégies des acteurs, Conseiller Principal d'Education, Référentialisation, Ecole inclusive

Summary:

This HDR puts into perspective the evolutions of the author's research itinerary. Her first work deals with the understanding of school life by evaluating the role of the Principal Adviser of Education (CPE) in steering a school. They now focus more on the conceptualization of the CPE's collaborative practices in an inclusive school. Her initial research is in the field of the sociology of education, in which the models of research on the school, and more particularly those aimed at "improving schooling", are highlighted. This research progressively borrows the tools of analysis of the sociology of action which invites to give an important place to the actors to understand how their strategies and their logics of action are constructed. At the same time, recourse to "referentialisation" allows a reasonable and evolutive evaluation method to be established in order to set logical links between referents, criteria and indicators.

Keywords :

Sociology of education, Actors' strategies, Principal Advisor of Education, Referentialisation, Inclusive school.