



HAL
open science

Rôle et place du CPE dans la médiation des apprentissages chez les élèves

Valérie Bousquet Héraut

► **To cite this version:**

Valérie Bousquet Héraut. Rôle et place du CPE dans la médiation des apprentissages chez les élèves. Education. 2020. dumas-02890248

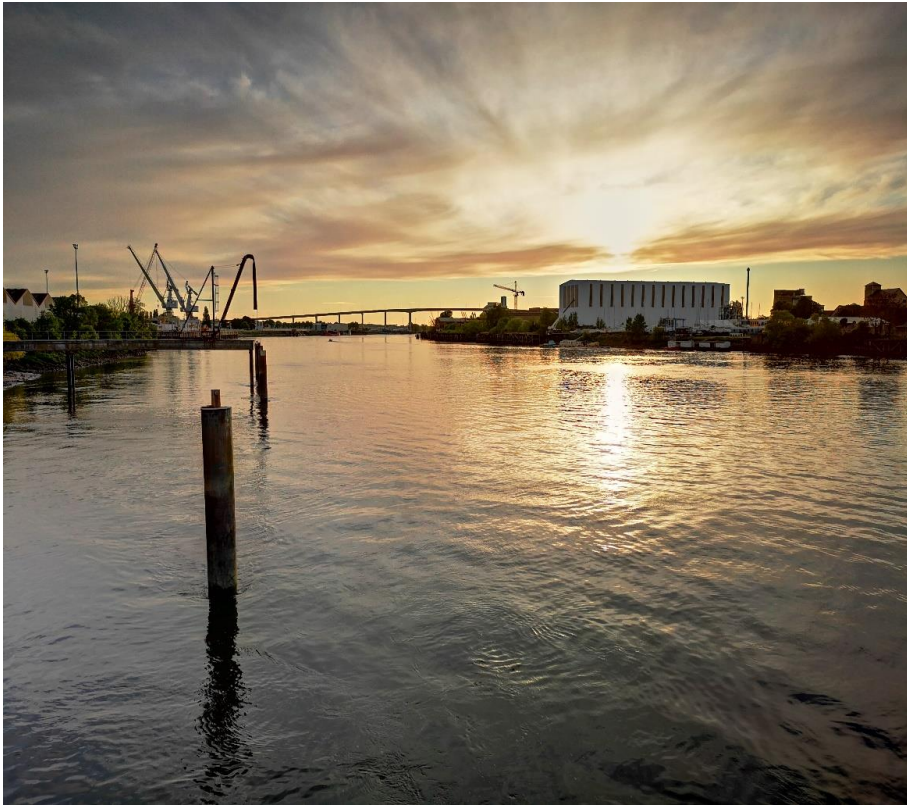
HAL Id: dumas-02890248

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02890248>

Submitted on 6 Jul 2020

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.



Rôle et place du CPE dans la médiation des apprentissages chez les élèves

Valérie Bousquet Héraut

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), Pratiques et ingénierie de la formation (PIF) - EEA (Expertise, enseignement, apprentissage) – INSPE de Nantes – 2020

Directeur de mémoire : **Loïc Clavier**

Rôle et place du CPE dans la médiation des apprentissages chez les élèves

Valérie Bousquet Héraut

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF), Pratiques et ingénierie de la formation (PIF) - EEA (Expertise, enseignement, apprentissage) – INSPE de Nantes – 2020

Remerciements :

A mes camarades militants du SNES

Aux collègues, CPE et enseignants, qui m'ont inspirée et encouragée

Aux professeurs du Master EEA

A Odile pour sa relecture

A Marina pour son soutien et sa participation active

A Loïc, pour son écoute et son accompagnement

A Anne et Matthieu, à Williams

Ce mémoire est dédié à Bernard Bousquet

Loïc Clavier : Directeur de mémoire

Sommaire

1. Question de recherche et problématique

1.1 La question de recherche

1.1.1 Approche socio-historique du métier..... 5

1.1.1.1 CPE : un métier difficile à appréhender..... 6

1.1.1.2 A l'origine, le surveillant général (SG)..... 6

1.1.1.3 Du « surgé au conseiller »..... 7

1.1.1.4 CPE et massification, le tournant pédagogique..... 9

1.1.1.5 Reconfiguration du métier..... 12

1.1.1.6 CPE et pédagogie, une rencontre du « 3^{ème} type »..... 14

1.1.1.7 Le suivi des élèves..... 16

1.1.2 Le cas des entretiens de suivi : rôle et place du CPE, en quoi peut-il être
« un médiateur des transformations » pour l'élève ?..... 17

1.2 Les hypothèses

1.2.1 Le sens de l'expérience scolaire : l'autonomie et l'appropriation

1.2.1.1 La notion de médiation..... 19

1.2.1.2 Les entretiens..... 20

1.2.1.3 Le sens de l'expérience scolaire..... 22

1.2.2 Le malentendu comme obstacle..... 26

1.2.3 La dévolution comme moteur de la médiation..... 29

2. Méthodologie de recherche

2.1 Le cadre de l'étude

2.1.1 La légitimité pédagogique du CPE dans l'entretien de suivi..... 33

2.1.2 L'activité scolaire mise en mots..... 33

2.1.2.1 Caractéristiques de l'entretien de suivi..... 33

2.1.2.2 L'analyse conversationnelle..... 35

2.1.3 La notion d'expérience scolaire et les changements de registre..... 38

2.1.4 Des marques de dévolution..... 40

2.2 Méthodologie de collecte des données..... 40

2.2.1 Une situation forcée..... 40

2.2.2 L'entretien préparatoire..... 41

| | |
|---|-------------------|
| 2.2.3 Le recueil des données et le corpus..... | 42 |
| 2.2.4 Le débriefing et l'auto confrontation du praticien..... | 43 |
| 2.3 La recherche d'indicateurs..... | 45 |
| 2.3.1 Du côté du CPE..... | 45 |
| 2.3.2 Du côté de l'élève..... | 45 |
| 2.3.3 Analyse des entretiens..... | 46 |
| 3. Domaine de validité des hypothèses | |
| 3.1. La médiation comme facteur de transformation de l'élève..... | 47 |
| 3.1.1 Faire des liens, un des ressorts de la médiation..... | 47 |
| 3.1.2. Transitions et ruptures, deuxième ressort de la médiation.... | 53 |
| 3.2. Entre activité et subjectivité, une mise en tension transformatrice..... | 59 |
| 3.2.1 Mobiles et buts mis en tension..... | 59 |
| 3.2.2. Efficacité et efficience mis en lien..... | 62 |
| 3.2.3 Le versant subjectif de l'activité scolaire..... | 66 |
| 3.3 Pour conclure : l'hypothèse de la dévolution..... | 68 |
| 3.3.1 Les changements de registres..... | 68 |
| 3.3.2 Le transfert VS la prescription..... | 68 |
| 3.4 Conclusion..... | 69 |
| 4. Retour rétrospectif | |
| 4.1 Facteurs favorisant la transformation de l'élève dans sa posture d'apprenant..... | 73 |
| 4.2 Dévolution, institutionnalisation : des concepts didactiques dans des situations sans apprentissage..... | 75 |
| 4.3 Les aléas..... | 77 |
| 4.3.1 Les biais organisationnels..... | 77 |
| 4.3.2 L'analyse des données..... | 77 |
| 4.4 Des concepts nomades..... | 78 |
| 4.5 Le débriefing avec le praticien..... | 80 |
| 5. Conclusion générale..... | 85 |
| Bibliographie..... | 89 |
| Table des annexes et Annexes..... | de 1 à 150 |

Rôle et place du CPE dans la médiation des apprentissages chez les élèves

1. Question de recherche et problématique

1.1 La question de recherche

1.1.1 Approche socio-historique du métier

Le métier de Conseiller Principal d'Education (CPE) a évolué sur bien des plans au fil des décennies. La part du « suivi pédagogique » de l'élève est aujourd'hui explicite dans la circulaire de missions publiée par le Ministère de l'Education Nationale en 2015 (Annexe 1) mais demeure peu définie. Cette recherche tente d'approcher un aspect de ce rôle du CPE que nous qualifierons de « médiateur des apprentissages ». Nous nous proposons dans cette première approche de définir les contours de cette question et d'interroger les résistances institutionnelles qu'elle génère.

Les résistances et les malentendus liés au rôle pédagogique du CPE sont nombreux, celui-ci n'étant pas professeur, il est communément difficile de lui prêter un rôle pédagogique. Cette réticence a différentes origines dont une forte séparation des rôles dans le système éducatif français (Tardif, Levasseur, 2010).

Notre question de recherche trouve son origine dans le repérage de certaines difficultés dans la mise en place d'actions convergentes ou conjointes de la part des enseignants et des CPE dans le suivi des élèves. Nous postulons que c'est notamment à la croisée des rôles que ce suivi permet à l'élève de donner du sens en laissant la possibilité aux enseignants d'intervenir par moment sur le champ éducatif, et pour les CPE sur celui de la pédagogie. Cette reprise du sens par la médiatisation des questions pédagogiques peut permettre à certains élèves de s'impliquer davantage, et/ou de « reprendre la main » sur leur présence à l'école et ce qu'elle implique comme investissement cognitif en dehors de l'école, dans le travail personnel notamment. Dans quelle mesure les CPE peuvent-ils être de tels médiateurs notamment lors des entretiens de suivi qu'ils peuvent mener avec les élèves, des lycéens en l'occurrence ? Ce sera le thème de cette recherche.

1.1.1.1 CPE : un métier difficile à appréhender

Après avoir replacé le métier de CPE dans une perspective historique et institutionnelle (analyse des textes officiels) à partir ces années 1970, date de création du corps, nous analyserons le tournant des années 1990-2000 qui instaure une nouvelle dimension, le « suivi des élèves ». Ce suivi est défini dans la loi d'orientation Jospin (1989) comme l'objet de la collaboration des CPE avec les enseignants, actant ainsi une forme de division du travail pédagogique.

La littérature scientifique sur le métier de CPE s'accorde sur le fait que c'est un métier composite, ayant peu de références, dépendant du contexte d'exercice. Myriam Houziaux-Favreau (2016, 3) dans sa thèse *CPE : un métier en tensions* décrit ce métier comme « *une fonction plastique très liée à la personne qui exerce ce métier* » et aussi « *aux déterminants extérieurs à la fonction* » tels que le type d'établissement, les relations avec la hiérarchie notamment.

Cette analyse est aussi présente dans l'étude du CEREQ (Cadet, Causse, Roche, Magne, 2007) : « *les fonctions de ces professionnels sont difficiles à cerner ; leur identité peu stabilisée ; leurs missions sans doute insuffisamment définies ; leurs conditions d'exercice du métier sensiblement différentes suivant le type d'établissement, voire le type de relation nouée avec les autres professionnels de la communauté éducative et tout particulièrement le chef d'établissement ; leurs pratiques confrontées à un constant renouvellement.* »

Myriam Houziaux-Favreau (2016, 4) pose « *les pourtours historiques et le cadre prescriptif de cette fonction* » et met « *en exergue un métier polymorphe et dichotomique.* » Dans son analyse socio-historique, elle distingue trois phases de structuration du métier. La première prend fin dans les années 1950, la seconde, « *au paroxysme des effets de la massification* » se termine dans les années 1980, la troisième se poursuit. Nous reprenons ici ce découpage et cernerons en quoi la part pédagogique du rôle du CPE s'est constituée tout en restant implicite dans les textes officiels jusqu'en 2015.

1.1.1.2 A l'origine, le surveillant général

L'arrêté du 16 novembre 1847 crée le statut de Surveillant Général (SG), la fonction l'a précédé. Les SG étaient en charge des maîtres d'étude sur lesquels ils avaient autorité, ils s'occupaient de « *la surveillance générale et du maintien de l'ordre, la relation aux élèves et aux familles et*

l'aide bienveillante apportée aux enseignants » (Houziaux-Favreau, 2016, 10). Le SG était lui-même sous l'autorité du censeur.

La laïcisation de l'enseignement, l'obligation scolaire et l'extension de l'âge de l'enseignement obligatoire, le mérite républicain fondent au XIX^{ème} siècle un nouveau système éducatif qui voit apparaître « *la figure du SG* ». Ce dernier est déjà peu mentionné dans les textes officiels, il « *doit construire son champ d'action par défaut* » (ibid., 11). « *Affublé de ce clinquant trousseau (de clefs) il est le mythe d'une éducation militarisée et injonctive plus qu'éducative* ». (Focquenoy-Simonnet, 2014, 12).

Régis Rémy (2017, 15) montre un « *basculement* » au moment de la seconde guerre mondiale et rejoint en cela l'analyse de M. Houziaux-Favreau. La massification scolaire est un marqueur de l'évolution du métier. Cette massification a d'abord touché le primaire « *dans un système scolaire très compartimenté* », puis atteint le secondaire du fait d'une demande sociale liée à la prospérité des Trente Glorieuses et de la place des jeunes dans la société qui se modifie (ils n'ont plus besoin de travailler) (Houziaux-Favreau, 2016, 12).

Régis Rémy insiste quant à lui sur l'importance du mouvement de l'Education Nouvelle qui se diffuse malgré « *un silence institutionnel parfois synonyme d'indifférence* ». Le rôle socialisateur de l'école est mis en exergue avec la transmission des valeurs de la modernité comme moteur de progrès social. « *L'élan novateur qui souffle sur l'école, sensibilise alors les SG de l'enseignement professionnel aux idées de l'éducation populaire* » (Rémy, 2017, 16).

1.1.1.3 Du « *surgé au conseiller* »

Ces deux auteurs (Rémy et Houziaux-Favreau) se rejoignent dans cette mise en périodicité du métier sur de nombreux aspects.

Houziaux-Favreau (2016, 13-14) situe l'évolution du métier par la transformation du « *Surgé* » en acteur pédagogique et éducatif :

« *Entre la circulaire du 09 octobre 1956 (annexe 2) et celle du 17 novembre 1965 (annexe 3) l'action pédagogique et éducative va donc s'ajouter au rôle de maintien de l'ordre.* ».

Régis Rémy (2017, 21) citant M. Soussan met en parallèle cette évolution avec celle du temps scolaire et l'apparition de la notion de vie scolaire : « *Ainsi toutes les dimensions du temps de l'école, scolaires ou non sont prises en compte* »

Mais la rénovation pédagogique se heurte à une forme de conservatisme qui continue « *à opposer enseignement et éducation* » (Rémy, 2017,23). Des tensions perdurent entre une conception de la jeunesse, de l'adolescence, son autonomie, son potentiel, et une institution qui résiste par certains aspects. Les textes officiels ne sont pas les instigateurs de cette évolution éducative, ils apparaissent en retrait, et postérieurs aux changements en œuvre comme le montre Régis Rémy (2017).

Houziaux-Favreau (2016, 14) situe elle aussi cette émergence du rôle éducatif avec le développement des loisirs, suite aux congés payés (1936), et « *l'apogée des mouvements de jeunesses populaires et des centres de vacances* ». L'animation socio-culturelle s'appuie sur des principes démocratiques tels que l'autonomie et l'apprentissage de la citoyenneté par les adolescents, de plus en plus inscrits dans une société de loisirs.

L'unification progressive du système scolaire décrite par Prost (2013, cité par M. Houziaux Favreau) lors de la V^{ème} République, fonde le système actuel avec la nécessité d'élever le niveau de formation et d'allonger la durée de la scolarité. La division du travail entre instruction et éducation s'ancre.

La circulaire n°65-419 du 17 novembre 1965 (Annexe 3) redéfinit les missions des SG en donnant une autre place aux problématiques éducatives, les notions d'ordre et de discipline sont bouleversées, le magistère et son autorité intellectuelle sont aussi en crise à cette période (Houziaux-Favreau, 2016, 16).

« La crise de 1968 » est souvent décrite comme un marqueur important de la transformation du corps des surveillants généraux en CPE (Houziaux-Favreau, 2016, 16).

Régis Rémy (2017, 60) quant à lui, fait l'hypothèse que cette transformation trouve son origine en amont, faisant suite au plan Langevin Wallon qui fixe à l'école des objectifs d'émancipation et de formation d'un citoyen éclairé.

C'est le décret du 12 août 1970 (annexe 4) qui institue la nouvelle appellation et les deux corps, celui de Conseiller d'Éducation exerçant en collège et celui de Conseiller Principal d'Éducation

exerçant en lycée. « *Il n'y a plus de surveillant général, mais un général des surveillants* » (Caré, 1994). Le texte reste très statutaire et définit à peine les missions dévolues à ces deux nouveaux corps.

La crise économique des années 1970 remet l'école au cœur des débats, la question des inégalités scolaires émerge fortement (Bourdieu, 1966).

En 1972, la première circulaire de missions est publiée (circulaire n°72-222 du 31 mai 1972, annexe 5). L'action éducative y occupe une bonne place : « *Par leurs fonctions même, les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se trouvent associés de la façon la plus étroite à cette action globale (action éducative), en vue de laquelle ils ont à jouer un rôle d'une importance exceptionnelle* ». Alors qu'ils sont déjà perçus comme des médiateurs, la communication s'impose comme leur principal levier. Ils sont placés « *en étroite liaison avec le personnel enseignant* » pour contribuer à la réussite des élèves. Par leur connaissance des élèves car « *ils se tiennent en rapports constants et confiants avec ces derniers, [ils] peuvent apporter des informations lors des bilans au cours des conseils de classe ou encore accompagner les élèves et les informer en vue de l'orientation. La notion de conseil pointe timidement son nez, mais en tout cas ils mettent un second pied, plus léger, dans la sphère pédagogique.* » Houziaux-Favreau (2016, 19)

1.1.1.4 CPE et massification, le tournant pédagogique

L'allongement du tronc commun avec le collège unique, l'accueil des nouveaux publics au lycée et la place donnée à l'adolescence (en crise ou épanouie), la demande sociale d'école sont autant de facteurs qui transforment profondément le métier. Celui-ci voit ses contours se préciser comme en témoigne la circulaire de 1982. Ce texte a été ensuite jusqu'en 2015 la référence quant au rôle des CPE et aux conditions d'exercice de leurs fonctions (circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982, annexe 6).

Le cadre de la vie scolaire y est défini, il a pour objectif de « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel* ». La prescription est de prendre en compte l'élève dans sa globalité et de travailler avec les autres professionnels excluant « *tout travail individualiste* ». « *La collaboration avec le personnel enseignant* » est un des trois domaines de responsabilités des CPE.

« La collaboration avec le personnel enseignant : échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter ; suivi de la vie de la classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets. »

Ainsi dans les années 1980, la volonté politique d'élever le niveau de qualification (création en 1985 du baccalauréat professionnel) et les objectifs affichés de mener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat impliquent un nouvel engagement des acteurs du système éducatif notamment dans le suivi pédagogique des élèves.

Le travail en équipe devient une injonction et se traduit de différentes manières, selon les lieux et les politiques locales en œuvre : loi de décentralisation, création des structures administratives des EPLE, développement des projets d'établissement. Le suivi de l'élève avec les enseignants, et notamment les professeurs principaux, implique pour les CPE de s'intéresser encore plus à leurs résultats scolaires et à leur orientation. Des équipes de suivi pluri professionnelles se mettent aussi en place, associant les personnels sociaux et de santé des établissements, quand ils existent, et les conseillers d'orientation. Les inégalités scolaires, les sorties précoces ou sans diplôme du système scolaire rompent avec les attentes sociales toujours fortes vis-à-vis de l'école. L'élève est placé « au centre du système », reprenant le postulat de l'éducabilité de tous, entraîne un ensemble de dispositifs de soutien et de remédiation auxquels les CPE et les surveillants avec lesquels ils travaillent ne restent pas totalement étrangers.

« La part faite à la démarche de projet, tant le projet personnel de l'élève que la mise en projet des objectifs assignés à l'école, accentuera une prise en charge encore différente de l'élève par les CPE. Le périscolaire ainsi que l'apprentissage et l'exercice à la citoyenneté achèveront la construction de la personnalité du jeune. Ainsi, l'individu émergent d'un univers éducatif collectif, devient un « usager citoyen » (Ballion, 1998), visant son intérêt personnel au travers de l'intérêt général. »
(Houziaux-Favreau, 2016, 29)

La dimension pédagogique du métier prend ainsi de plus en plus d'importance. Les entretiens individuels menés avec les élèves sont à ce titre une des modalités du suivi assez spécifique à ces professionnels.

La loi d'orientation de 1989 (n°89-486 du 10 juillet 1989) assoit ce rôle pédagogique pour le CPE, sans pour autant le définir vraiment (annexe 7). Comme dans la circulaire de missions de 1982, ce sont moins les tâches qui sont définies, que le rôle joué par le CPE et sa posture face aux différents interlocuteurs de l'établissement, qui sont décrits. (Houziaux-Favreau, 2016, 23).

Une forme **d'entrée officielle du CPE en pédagogie** est ainsi scellée. Il est associé à l'équipe pédagogique que constituent les enseignants de la classe : *« Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques (...). Les personnels d'éducation y sont associés »*

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école semble apporter une nouvelle pierre à cet édifice pédagogique, le CPE participe à l'évaluation des compétences attendues des élèves (socle commun de connaissances et de compétences). C'est aussi l'expression de la volonté de faire entrer les professeurs en éducation et de décloisonner les responsabilités éducatives. Dans un contexte où « la violence scolaire » est pointée dans la presse et dont les formes sont mieux prises en compte dans des travaux scientifiques comme ceux d'Eric Debarbieux, l'éducation est mise sur le même plan que la pédagogie. Ainsi, cette entrée en pédagogie se présente avec un faux nez, car les compétences visées (Circulaire n°2006-830 du 11 juillet 2006) sont bien plus éducatives que pédagogiques (la compétence 6 : sociales et civiques, la compétence 7 : autonomie et initiative). La note de vie scolaire instaurée en 2006 (abandonnée en 2014) en est une autre illustration.

« la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005)

Même si les « entrées en pédagogie des CPE » ont été saluées par les professionnels eux-mêmes, leurs impacts restent à être mesurés à leurs justes dimensions. Il a fallu du temps et des changements profonds dans les conceptions du rôle et des postures du CPE chez les autres professionnels, dont les enseignants et les chefs d'établissement. La circulaire de mission des enseignants de 1997 (Annexe 8) est un premier coin dans le partage des rôles, le respect du règlement intérieur et la mission éducative y sont explicitement décrites comme partagées par les enseignants. La division du travail éducatif se décloisonne au profit de regards croisés sur l'élève et sa scolarité, entre des partenaires ayant des postures et des identités professionnelles différentes.

1.1.1.5 Reconfiguration du métier

Le rôle des CPE est remis en cause dans les années 2000. Considérés comme les adjutants principaux de la division des tâches éducatives, ils feraient écran à l'entrée en éducation des enseignants comme le théorise en 2006 Jean-Pierre OBIN, IGAEN « Établissements et Vie Scolaire ». Le métier se réoriente alors vers un rôle plus assimilable à celui des personnels de direction d'établissement.

« Ce constat, partagé semble-t-il par des chefs d'établissement devenus plus réticents à demander de nouveaux postes de CPE, marque peut-être la fin de la légitimité du modèle de l'organisation éducative secondaire. L'exercice de l'autorité éducative ne peut plus de nos jours, en particulier au collège, être réservé à un spécialiste, qui de plus parfois la rejette pour succomber aux attraits sociologisants de la « médiation » ou aux délices psychologisants de « l'écoute ». Il devrait devenir la tâche de chacun, et au premier chef, des enseignants. » (Obin, 2006)

La tension qui traverse le système éducatif français entre éducation et pédagogie est décrite comme un partage des tâches, spécifique au second degré, par comparaison aux autres systèmes scolaires. Cette spécificité est assimilée à un transfert pur et simple du champ éducatif sur les CPE : « on peut aller jusqu'à se demander si le métier de CPE ne contribue pas en réalité à réduire par effet compensatoire la dimension éducative du métier d'enseignant » (Condette, 2013, 22).

L'article d'un autre Inspecteur Général, Jean Paul Delahaye (2006), « Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères » (Annexe 9) recompose avant la lettre les missions des CPE.

Ce texte a servi de référence pour de nombreux Inspecteurs pédagogiques Régionaux « Établissements et Vie Scolaire » face à une circulaire de mission, celle de 1982, jugée dépassée. Le CPE y est décrit comme un expert, « *conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative* », « *responsable du service de vie scolaire* » et comme « *le régulateur et le garant, avec d'autres, du respect des règles de vie et du droit au sein de l'EPLÉ* ».

« *L'entrée en force, au sein de l'école, des problèmes de société et les nouveaux centres d'intérêts des jeunes modifient les relations d'un nombre croissant d'entre eux aux savoirs et à la loi et conduisent à reconsidérer les modalités de l'action éducative qui concerne tous les personnels. C'est pourquoi l'importance justement accordée à certaines missions demeure au cœur de la fonction de CPE : prévention de la violence et traitement des conduites à risques, lutte contre les inégalités et l'exclusion, éducation à la citoyenneté et développement des processus de responsabilisation des élèves, rappel à la loi et introduction du droit à l'école. Mais un positionnement plus large du CPE, dans sa fonction de cadre de la vie scolaire qui se situe entre l'éducation et la pédagogie, en lien étroit avec le chef d'établissement, est indispensable au bon fonctionnement des autres services et fonctions de l'établissement. (...) Si l'on veut rendre plus lisible l'évolution de l'identité professionnelle de ce métier, il est donc nécessaire de mettre en avant l'articulation existant entre les différentes fonctions de conseil, de régulation, de médiation et de responsable de service, qui font du CPE un responsable essentiel de la vie scolaire d'un établissement.* » (Delahaye, 2006)

Dans cette approche qui se veut plus systémique du métier, Jean-Paul Delahaye ne mentionne pas « le suivi de l'élève » et place le CPE avant tout comme interlocuteur du Chef d'établissement, cadre du service de la vie scolaire, porteur d'un projet de vie scolaire établi en coopération avec les enseignants notamment, mais ne va pas plus loin dans ce que pourrait être la définition de la coopération CPE/enseignants dans le suivi individuel et collectif des élèves par exemple. Dans la continuité de ce rôle pédagogique défini par l'Inspection Générale, les CPE sont associés au Conseil Pédagogique créé dans les EPLE en 2010.

Très « plastique », le métier de CPE se polarise de différentes manières selon les attentes du moment. « *Claude Caré faisait déjà en 1994 la comparaison entre un enseignant cadré par sa discipline, sa classe et son programme alors que le CPE cherche ses propres ressources pour résoudre ses difficultés, son action étant guidée par un texte flou.* » (Houziaux-Favreau, 2016,51)

La question de la violence scolaire à la fin de la première décennie des années 2000 resitue le CPE en tant qu'expert éducatif et du droit scolaire (les sanctions disciplinaires sont régies en 2000, 2011 puis 2015 par des textes se référant au droit et aux procédures). **Pourtant, la question de la violence et de l'anomie scolaires ne peut se traiter de manière extérieure à ce qui se passe en classe et aux questions d'apprentissage. Le rapport à l'école, aux savoirs ne peut échapper complètement à la sphère éducative du CPE.** La place tenue par les entretiens en face à face avec les élèves en témoigne (Cadet, Causse, Roche, Magne, 2007). Loin d'être réservée aux seules situations de régulation, ces entretiens, qui constituent des espaces de parole et d'écoute, permettent aussi d'aborder des dimensions en lien avec les apprentissages.

Des pratiques d'équipe voient le jour qui mettent la question des apprentissages et de l'enseigner/apprendre comme incontournable dans un contexte où les inégalités scolaires s'exacerbent. Traiter les questions éducatives devient pour un certain nombre de CPE indissociable de la question du sens de l'école et des affiliations avec ses codes.

1.1.1.6 CPE et pédagogie, une rencontre du « 3^{ème} type »

Des textes officiels sont publiés à partir de 2010, ils constituent des marqueurs en termes de recrutements, d'évaluation et de formation. La part qui y est tenue par le rôle pédagogique des CPE y demeure assez floue, là encore.

Le protocole d'inspection de mai 2010 (Annexe 10), établi par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale - groupe « Établissement et vie scolaire », sans s'appuyer sur une nouvelle circulaire de missions, vise, sans l'explicitier, à actualiser celles-ci.

Sur le volet pédagogique, ce texte se contente de reprendre les termes du décret statutaire :

« *Ils [les CPE] sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les*

personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation», « d'assurer le suivi de l'élève et de contribuer à la continuité, à la cohérence et à la pertinence éducatives au sein de l'établissement »

Le volet pédagogique y est abordé à nouveau sous l'angle de la collaboration avec les enseignants sans constituer pour autant un point d'observation particulier dans la liste proposée par ce protocole. C'est un angle mort de l'évaluation de la pratique professionnelle.

Le référentiel de compétences de 2013 constitue quant à lui le cahier des charges de la formation dans le cadre de la loi de refondation de l'école de 2013, qui crée les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) (Annexe 11). Il marque une différence notable avec le référentiel de compétences publiés en 2010 car y sont précisées des missions spécifiques aux CPE. La liste des compétences du cahier des charges de 2010 mixait les publics visés (enseignants, documentalistes et CPE), en accordant une part majeure aux missions des premiers. A l'inverse, celui de 2013 se présente en deux parties, une première, commune et transversale aux trois corps et une deuxième, spécifique, qui illustre bien le décroisement en œuvre sur le champ des questions éducatives et l'entrée en « pédagogie éducative » des CPE.

Selon M. Houziaux-Favreau (2016,42) qui cite C. Vitali, ce référentiel renvoie à trois pôles de prescriptions distincts :

« La professionnalité devient triple, à l'image de ce « pédagogue du 3ème type » qu'est le CPE, et se profile tout d'abord dans la priorité donnée à l'élève dans une approche individualiste et libérale, puis dans la priorité donnée au relationnel au travers l'écoute et l'accompagnement, et enfin dans la priorité donnée au lien qui vise l'aide et le conseil (Vitali, 2014). »

La nouvelle circulaire de mission du 10 août 2015 (annexe 1) abroge celle de 1982 (annexe 6). Elle est élaborée dans le cadre des concertations initiées par le Ministère d'alors sur l'ensemble des métiers de l'Éducation, et fait partie d'un cortège de textes visant à redéfinir les missions de chacun.

La vie scolaire y est définie de la même manière que dans la circulaire de 1982 avec un objectif en plus, celui de la réussite scolaire (placer « *les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.* »

C'est un nouvel avatar de l'entrée des CPE en pédagogie qui émaille les quelques textes officiels publiés depuis 50 ans.

1.1.1.7 Le suivi des élèves

« *Le suivi des élèves* » constitue le deuxième domaine de leurs responsabilités dans cette circulaire de missions, le premier étant celui de « *la politique éducative de l'établissement* » et le troisième : « *l'organisation de la vie scolaire* ». Ce suivi est multiple, à la fois « *éducatif et pédagogique* », « *individuel et collectif* » (Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, Annexe 1). Il se définit surtout par les liens professionnels et leur objectif : avec qui le CPE travaille et pourquoi. Si nous nous focalisons sur l'élève et ses apprentissages, le CPE n'apparaît jamais seul, il est associé aux équipes pédagogiques et à d'autres professionnels, pour cerner ce qui est le moteur du parcours de l'élève (son projet), ce qui peut favoriser ou faire obstacle à l'appropriation des savoirs... Sur le champ d'implication pédagogique des CPE, cette approche est nouvelle car bien plus explicite que les textes que nous avons pu évoquer précédemment.

Le CPE est situé à la périphérie des apprentissages du fait de son approche spécifique.

C'est un des aspects de cette question que cette recherche va tenter d'approcher, celle du rôle que peut jouer un CPE dans les apprentissages des élèves qu'il suit. En sachant que les CPE sont liés à de multiples classes et par conséquent à de multiples équipes pédagogiques, ils ne peuvent suivre de la même manière tous les élèves. Ceux qui le sont ont bien souvent un profil particulier, celui d'être « en difficulté » par rapport aux apprentissages, les problèmes comportementaux en classe entraînant bien souvent l'interrogation sur leur posture face aux apprentissages scolaires.

Pour conclure ce chapitre, l'engagement des CPE dans les activités pédagogiques qui s'affirme au fil des textes officiels depuis les années 1980 revêt dans la pratique des aspects très hétérogènes (Barthélémy 2007) : travail avec les enseignants sur l'accompagnement de difficultés scolaires, travail sur l'anomie scolaire qui aboutit à questionner le rapport aux apprentissages, pédagogie dans le cadre d'activités en lien avec « les éducations à », participation à l'enseignement moral et civique (EMC), développement des compétences psychosociales, participation à l'évaluation des élèves ... Les contours du suivi des élèves sont flous et semblent reposer sur la volonté du professionnel lui-même ou les injonctions ministérielles du moment.

Notre question tend à visiter un aspect de ce rôle pédagogique, celui de l'entretien de suivi qui fait suite à un conseil de classe ou à un signalement par un enseignant d'élèves « en difficultés » ou « démobilisés ». Le focal de ce travail sur le rôle pédagogique du CPE explore dans quelle mesure ce dernier peut contribuer aux apprentissages des élèves.

L'activité professionnelle étudiée, c'est à dire l'entretien de suivi, en abordant avec l'élève son travail en classe et hors la classe, est-il à même de transformer son rapport aux apprentissages ?

Nous pouvons aussi faire écho à la réflexion de Jacques Pain (2002, 119) à propos de « l'extension du concept de pédagogie » et du « passage d'une pédagogie de la transmission des connaissances, à une pédagogie de l'appropriation des savoirs ».

« Le réel de l'élève , c'est ce auquel jamais nul n'accédera, mais c'est ce qui fait que c'est au sujet « réel » qu'il faut toujours s'adresser, quoi qu'il en soit. (...) C'est que l'accès au sujet, donc à l'élève, à l'apprenant, ne peut être qu'indirect, et lié, déplacé, c'est la diagonale du sens. C'est quelque chose qui tient toujours d'une démarche de contournement, de détournement. En fin de compte, même si c'est toujours autour d'un leurre (le savoir) que s'organise cette opération ». (Pain J. 2002, 125)

1.1.2 Le cas des entretiens de suivi : rôle et place du CPE dans les apprentissages, en quoi peut-il être « un médiateur de transformations » pour l'élève?

L'analyse sociohistorique montre en quoi l'approche des apprentissages par le CPE constitue une tendance au fil des années, à la fois du fait des pratiques professionnelles elles-mêmes, qui ont bien souvent devancé les demandes institutionnelles, mais aussi dans l'évolution de la définition institutionnelle de leur rôle et de leur place en tant que professionnels d'Éducation au travers des textes officiels.

Nous tentons ici d'approcher une forme de ce rôle pédagogique pour mesurer les conditions de son développement, dont nous subsumons qu'elles peuvent permettre un meilleur accompagnement des élèves, et notamment ceux les moins en connivence avec le système éducatif, ses codes, ses représentations.

Nous pensons que cette évolution historique du métier est sous-tendue par les praticiens eux-mêmes dont les approches par le projet de l'élève ou par la remédiation ne suffisent pas et renvoient souvent à l'élève la propre responsabilité de ses échecs ou de ses difficultés. De plus, l'école et ses acteurs sont pris en étau dans des injonctions contradictoires. Elles portent à la fois sur le sens des contenus enseignés, et leur utilité dans le monde du travail notamment, et à la fois, sur le sens du parcours scolaire, et son utilité dans un contexte de crise du marché de l'emploi et de dévalorisation des diplômes. Ces contradictions participent d'un brouillage motivationnel pour beaucoup de jeunes. Le projet de l'élève reste un appui mais ne peut suffire. Nous pensons que l'entrée par l'activité scolaire dont les apprentissages sont le cœur, peut constituer un autre mode d'intervention et d'accompagnement des élèves, notamment de ceux en difficulté.

Dans un même mouvement, la question de départ interrogée dans le chapitre précédent reste entière : la légitimité des CPE à entrer dans le champ des apprentissages. Sont-ils légitimes à questionner les élèves sur ce qu'ils mettent en place pour apprendre, et ce type de questionnement permet-il à ces derniers d'avancer ? Les CPE peuvent-ils être « *médiateurs de transformations* » de l'élève dans le domaine des apprentissages ? (Blin, 2004)

C'est notre question de recherche : le rôle et la place du CPE dans les entretiens de suivi et dans quelle mesure il peut être « médiateur des apprentissages de l'élève ».

Pour cela, nous allons tenter d'appréhender comment un CPE peut aider un élève à réfléchir à ses méthodes de travail, à ses postures en classe et face à son travail personnel, afin de permettre une transformation de son rapport aux formes scolaires et aux savoirs.

Lors d'entretiens dits « de suivi » entre un CPE et des lycéens, nous observerons les interactions langagières et leurs effets sur le discours des élèves à propos de leur activité scolaire.

Des marqueurs langagiers de volition, de réflexivité et d'autonomie dans le rapport de l'élève à son expérience scolaire seront recherchés afin de tenter d'atteindre le **sens de l'expérience scolaire** et ce qui se joue dans de tels entretiens. Pour cela, nous nous sommes appuyés notamment sur les recherches de Jean-Yves Rochex, d'Elisabeth Bautier et de Stéphane Bonnery.

C'est donc dans l'étude de l'activité de mise en mots que peut permettre cet espace spatio-temporel particulier qu'est « l'entretien de suivi », que nous nous efforcerons d'approcher les possibles transformations de l'élève dans son rapport aux apprentissages scolaires et la contribution spécifique que peut y apporter le CPE.

L'étude portera sur deux versants : celui de l'activité du CPE en entretien, et celui de ses effets sur le discours de l'élève.

1.2 Les hypothèses

1.2.1 Le sens de l'expérience scolaire : l'autonomie et l'appropriation

L'autonomie et l'appropriation de l'expérience scolaire peuvent-elles être médiatisées utilement par le CPE, c'est-à-dire entraîner la transformation de l'élève dans son rapport aux apprentissages scolaires ? Quels facteurs favorisent ou non une émancipation, ou au contraire replient le sens de l'expérience scolaire sur des attendus « normés » ou de « conformité » ? Cette étude, pour répondre à ces questions, s'inscrit dans la théorie de l'activité de Leontiev.

Pour cela, nous allons dans un premier temps définir terme à terme ce que peuvent recouvrir les éléments de notre question de recherche : le concept de médiation, le vecteur que représente le dispositif d'entretien, la notion d' « expérience scolaire » qui illustre selon nous le processus de "transformation de l'élève" au travers de la théorie socioconstructiviste de l'activité.

1.2.1.1 La notion de médiation

C'est un concept « nomade », issue de différents courants de pensée, nous nous contenterons ici de reprendre la définition d'Annick Weil Barais (2008) :

« L'idée de médiation est associée à l'idée qu'entre le sujet qui apprend et le savoir, il y a un système médiateur permettant au sujet de s'en saisir de telle sorte qu'il puisse en être transformé. Toute la question est de déterminer la nature de ce système. » (84)

Jean-Pierre Astolfi (2003) qualifie le rôle de l'enseignant ou du formateur comme « *indirect dans le "processus apprendre"* », les apprentissages étant « *une activité autonome de l'apprenant* », l'enseignant organisant le dispositif. La médiation peut selon lui « *s'entendre*

dans le triple sens d'une interface, d'une transition et d'une coupure. » L'interface est un intermédiaire qui permet de passer « *d'une logique à l'autre* ». La transition correspond à l'état « *médiat* » de l'apprentissage qui s'opère en référence « *à des points d'appui transitoires* ». La coupure enfin, car « *apprendre suppose une rupture avec le sens commun comme avec l'illusion fusionnelle.* » Ainsi la médiation renvoie « *tout aussi bien au passage qu'à l'interposition* ».

La médiation peut être une représentation de ce qui peut se jouer lors de l'entretien de suivi. Elle met en jeu l'élève et le CPE. Ce dernier en tant que médiateur, peut-il permettre une transformation de l'élève :

- en faisant des liens entre ce que dit l'élève de son activité d'apprentissage et ce que son interlocuteur s'en représente, et/ou ce qu'en montrent les évaluations, etc.
- en consolidant, favorisant des positions intermédiaires pour mieux permettre des ruptures afin d'amener à une prise de conscience et une transformation de la posture de l'élève vis-à-vis des apprentissages scolaires ?

1.2.1.2 Les entretiens

Ce sont des outils de la médiation. Ils reposent sur différents "savoir-faire" du praticien. Sur ce plan, les approches ou techniques sont multiples. Nous nous intéressons ici brièvement à la forme « *non directive* » (développée par Karl Rogers) qui vise un discours spontané et l'entretien d'explicitation développé par Pierre Vermeersch (2018).

Karl Rogers (1962) a développé un ensemble d' « *attitudes fondamentales* » dans son approche thérapeutique centrée sur la personne. L'attitude du thérapeute lors d'un entretien permet à l'individu d'accéder à ses propres ressources « *pour se comprendre, changer ses attitudes et son comportement vis-à-vis de lui-même* ». Il postule que ces attitudes sont transposables dans les situations « *où le développement de la personne est en jeu* ». Trois attitudes fondamentales du thérapeute favorisent le changement : la congruence, le regard positif inconditionnel et la compréhension empathique. Elles vont permettre à la personne d'être authentique, bienveillante vis-à-vis d'elle-même et à l'écoute de sa propre expérience, lui permettant d'être acteur de son changement. Cette approche s'est diffusée largement dans les formations professionnelles, à l'entretien notamment, et ces postures sont reprises, voire intériorisées par les CPE, et participent de la médiation.

La « non directivité » a en effet inspirée bien des techniques d'entretien et participe en partie du modèle de l'entretien de suivi où le CPE se veut compréhensif, sans jugement. Cette écoute bienveillante a pour visée l'expression d'une parole authentique et porteuse de changement. Sans être dans ce cas un thérapeute, il fait aussi le pari d'aider au changement ou à la transformation de la personne. Les positions des différents interlocuteurs dans l'entretien de suivi scolaire ne sont pas du même registre que celui de la thérapie, mais ils s'inscrivent tous deux dans une forme de relation d'aide. Du point de vue institutionnel, la dissymétrie des rôles est bien présente, l'attitude du CPE vise à estomper l'autorité que lui confère sa place. Cette déontologie permet, dans une certaine mesure, de reconnaître à l'élève la responsabilité et la liberté de ses propos.

Concernant l'entretien d'explicitation développé dans le domaine de la formation, Pierre Vermersch explique que « *l'explicitation s'intéresse à l'action* », c'est-à-dire se centre sur le moment vécu. Pour lui, l'important « *c'est cette idée de posture réflexive, canalisée par le guidage vers la description, et qui produit toujours de la prise de consciences.* » (Vermersch, 2018, 65). Une posture éthique est là encore nécessaire de la part du praticien, notamment pour « *obtenir le consentement de l'autre* » et « *l'accompagner avec bienveillance* ». Cette verbalisation descriptive qui peut être proposée à l'élève lors des entretiens permet aussi « *un transfert dans d'autres domaines* ». Il évoque les effets perlocutoires de la parole, la question appelant une réponse et orientant l'attention de l'autre. Ainsi, le CPE peut orienter l'entretien sur le travail de l'élève, sur la manière dont il procède et ce qu'il a vécu à ce moment. L'idée est alors de sortir de l'activité pour viser plutôt l'action et l'individu dans sa subjectivité. Provoquer de telles évocations sur la manière dont l'élève travaille (quand, où, comment il procède...) peut être une aide à la verbalisation et permettre une prise de conscience réflexive sur ce qu'il fait quand il travaille et le transfert à d'autres situations.

Lors de ce type d'entretien, les échanges constituent surtout des relances visant à :

- 1) « *initialiser* » en orientant l'activité,
- 2) à « *focaliser* » en s'attachant à un point particulier,
- 3) à « *élucider* » c'est à dire mettre au jour le déroulement de l'action,
- 4) à « *réguler* » en visant la verbalisation de l'action.

Nous retrouverons en partie ce découpage dans l'analyse des échanges du corpus dont nous proposons un séquençage.

Nous rapprochons ces deux techniques de ce que Jean-Yves Rochex (1995) décrit comme le « *sens de l'expérience scolaire* ».

1.2.1.3 Le sens de l'expérience scolaire

A partir d'entretiens avec des jeunes de milieux populaires, J-Y. Rochex (1995) cherche à comprendre « *comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se constitue, se développe ou se perd* » dans des « *rapports dialectiques d'unité et de discordance entre activité et subjectivité* » (21), les « *activités d'apprentissages étant autant d'épreuves où s'éprouve et peut se transformer l'image de soi, où la scolarité et ses contenus peuvent reprendre un sens personnel* » (19). Il reprend en cela « *le caractère social et construit des activités pratiques et cognitives* » développé par Leontiev (31), faisant suite aux travaux de Vygotski, où l'activité et le sens sont indissociables de la dialectique des buts et des mobiles.

Notre question est alors : **la subjectivité de l'expérience scolaire peut-elle se "travailler" lors des entretiens de suivi dans une mise en tension de l'activité et du sens, des buts et des mobiles ?**

Selon Rochex, l'expérience scolaire, quand elle aboutit, se traduit par une appropriation et une autonomie de la part du sujet. L'appropriation est le résultat d'une intériorisation. Cette « *reconstruction interne* » (34) permet au sujet d'acquérir de l'autonomie, c'est-à-dire la capacité d'utiliser l'expérience dans d'autres situations que celle initialement vécue, « *une reconstruction interne de ce qui a été initialement activité externe.* » (34)

Rochex reprend aussi la distinction de Vygostki entre un « *niveau de développement actuel, déterminé par les épreuves et les problèmes que le sujet peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives et le niveau de développement potentiel (ou zone proximale de développement)* » dans laquelle prennent place les apprentissages. (35).

C'est par « *l'incorporation* » que le processus de transformation s'opère : « *le langage social devient langage intérieur et pensée verbale* », une incorporation dans un nouveau système avec

ses propres lois où selon Vygotski, il y a « *la prédominance du sens sur la signification* » (Rochex, 1995, 36).

Les deux fonctions du langage sont selon Vygotski (repris par Rochex (1995, 37) :

- la fonction de communication qui joue un rôle d'unification des sujets parlants,
- la fonction suggestive où les idées, au-delà des significations et de la fonction communicative, jouent un rôle de différenciation en donnant un sens propre.

Leontiev, élève de Vygotski reprend et dépasse le seul domaine du langage pour élargir « *le rapport entre sens subjectif et signification à l'ensemble des activités humaines* » (38) par un « *processus d'appropriation* ».

Pour Leontiev, « *le sens est avant tout un rapport qui se crée dans la vie, dans l'activité du sujet (...)* [généralisé] « *par le rapport objectif (...) entre ce qui l'incite à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat. En d'autres termes, le sens traduit le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action* » (Léontiev, 1975 ; Rochex, 1995, 39)

Ainsi « *le sens n'est nullement contenu en puissance dans la signification et ne peut naître d'elle seule* ». Son origine, les lois de son développement sont liées à cette « *sphère motivante* », « *à ce plan dérobé de la conscience, à cette "tendance affective et volitive" [qui] peut seule répondre au dernier " pourquoi" de la pensée* » interdisant selon Vygotski de séparer pensée et affect, activité cognitive et subjectivité. (Rochex, 1995, 40).

Cette approche lie donc intimement processus cognitif et processus subjectif et c'est dans ce dernier aspect que peuvent prendre « sens et valeur » les objets de connaissance proposés au sujet.

Cette mise en perspective théorique nous permet d'approcher le sens de l'expérience scolaire, notamment grâce au concept d' « activité », pensé comme « unité de base » des « *processus qui médient les relations des hommes avec le monde qui les entoure* ». (Rochex, 1995, 41)

Ce processus « *indissociablement subjectif et objectif* » permet au sujet d'être à la fois "agent" : le sujet exerce une activité et " agi " : cette activité extérieure à lui, par un processus d'intériorisation, le transforme.

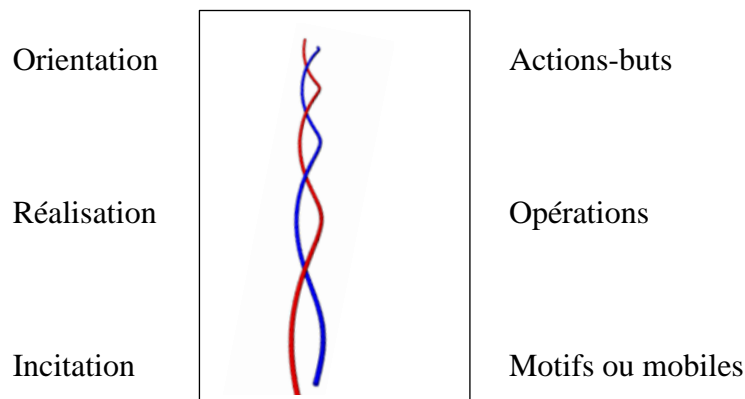
C'est dans cette perspective que cette étude s'inscrit, c'est-à-dire rechercher dans les interactions langagières lors des entretiens de suivi ce qui est de l'ordre du passage entre ce qui se dit sur ce que le sujet fait : son activité scolaire, et ce qui le transforme, ce qui remanie ses mobiles. A quelles conditions parler de son activité permet de changer son propre rapport à cette activité ?

Les 3 étapes du concept d'activité développé par Leontiev (décrits par J.-Y. Rochex, 1995), sont les fonctions d'orientation, de réalisation et d'incitation.

Ces fonctions permettent respectivement une analyse de l'activité selon différents termes :

- les actions, leurs buts et résultats attendus
- les opérations qui permettent d'atteindre ces buts, leurs moyens, leurs procédés de mise en œuvre
- les mobiles qui incitent le sujet à agir.

Nous pouvons schématiser de la manière suivante les 3 registres de l'activité :



« Un seul mobile peut se concrétiser dans des buts différents engendrant donc des actions différentes, action et opération ne coïncident pas (...) le but de chaque action peut être atteint par différents modes opératoires(...) chaque mode opératoire peut entrer dans des actions ou chaînes d'actions variées » (Rochex, 1995, 45)

J-Y.Rochex parle « *d'homologie structurale entre ces trois registres* » (1995, 45), l'activité reste une « *unité de base* » dont les fonctions révèlent les rapports intérieurs qui la caractérisent, ces rapports recouvrent les **transformations** qui apparaissent au cours du développement de l'activité (Rochex, 45 ; Léontiev 1975).

A ces registres de l'activité, se réfèrent « *trois niveaux de régulation* » qui définissent « *les rapports entre mobiles, buts et modes opératoires* ».

| Fonction de l'activité | Niveau d'analyse | Régulation de l'activité |
|------------------------|---|--|
| Orientation | Les actions et les buts | Son efficacité |
| Réalisation | L'économie de moyen : les actions et les opérations | Son efficacité (coût de l'effort) |
| Incitation | Les motifs et les buts | Son sens (ce pourquoi le sujet agit et ce qu'il fait réellement) |

La question du renforcement et de la régulation est une question majeure de l'investissement subjectif du sujet. « *Le versant objectif de l'activité* » est « *ce qui se donne à voir* » et le « *versant subjectif* », est dérobé à l'observateur comme au sujet lui-même. (Rochex, 1995, 47).

Ce que nous souhaitons approcher dans cette recherche, d'une part, ce sont des signes de la transformation de l'élève, en l'occurrence, des éléments langagiers qui pourraient être porteurs des effets de l'activité langagière qui se jouent dans l'entretien ; et d'autre part, nous tenterons de dégager en quoi l'échange avec le CPE participe de cette transformation.

J-Y. Rochex nous dit que c'est la transformation de l'action en opération qui permet « *d'élargir les possibles* », c'est à dire à « *l'activité de se développer* », « *le sujet devient à même de se fixer de nouveaux buts* » (50). Il poursuit : « *La prescription de nouveaux buts accélère et favorise le développement de l'activité si l'action que l'on maîtrise devient le moyen d'exécution d'une autre action* ».

Dans le même mouvement, nous pensons pouvoir illustrer le rôle "incitateur" de l'entretien de suivi sur le sens de l'expérience scolaire de l'élève. Ainsi, une forme d'enchaînement vertueux du sens pourrait résulter (ou non) de ce type d'entretien par la mise en mots de la description de l'activité scolaire par l'élève, les feedback du CPE, ses régulations et le retour réflexif de l'élève sur ses propres activités d'apprentissage. « *Le renforcement des mobiles initiaux peut avoir un effet en développant de nouveaux mobiles* » (Rochex, 1995,51) par un « *procès d'émancipation du sujet de ses mobiles initiaux* » (Rochex, 1995, 52).

Selon Jean-Yves Rochex, c'est « *la double médiatisation* », par « *l'activité objective* » et « *par les rapports à autrui* » qui est motrice des processus de développement de l'activité (1995, 57).

Ces apports théoriques nous permettent de penser (de modéliser) ce que peut être la transformation de l'élève et de son expérience scolaire dont le sens peut être médiatisé lors d'entretien portant sur le travail scolaire.

Nous faisons l'hypothèse suivante :

Le CPE dans le domaine des apprentissages est sur le versant subjectif de l'activité d'apprentissage (ce que veut bien en dire l'élève) en se basant sur l'efficace de l'activité (ses buts) et sur son efficience (avec quelle économie de moyens) comme mode de renforcement des mobiles initiaux, afin de permettre à l'élève en retour de se former de nouveaux mobiles.

1.2.2 Le malentendu comme obstacle

Notre hypothèse est que l'intervention du CPE sera d'autant plus efficace dans l'émancipation du sujet : permettra la transformation de l'élève par rapport à son expérience scolaire, que **la confusion entre mobiles et buts des apprentissages scolaires** sera levée.

Dans la relation entre activité et subjectivité, les mobiles, comme nous l'avons vu plus haut, renvoient à une fonction d'incitation, alors que les buts sont du côté de l'action avec les modes opératoires. C'est dans l'emboîtement de ces éléments que peuvent apparaître des « *rapports, tensions et discordance* », ce « *jeu dialectique (...) [qui] produit et caractérise le mouvement profond de l'activité, permet d'en saisir la signification réelle pour le sujet* » (Astolfi, 1999).

L'activité du CPE en entretien oscille entre différents buts ce qui peut entraîner un effet de blocage du discours de l'élève sur sa propre activité scolaire :

→ ces blocages peuvent être liés à **différentes tensions entre les trois dimensions de l'activité** (buts, mobiles et opérations - Leontiev),

→ **le sens de l'activité scolaire** peut alors être plus ou moins explicité, permettant différentes évolutions (transformation, développement, régression),

→ l'efficacité de l'entretien se détermine quand **«les fonctions incitatrices»** de l'activité permettent la formation de nouveaux mobiles à l'action et **«le procès d'émancipation du sujet»**.

Stéphane Bonnery dans son étude sur l'échec scolaire (2007), montre que *« les processus d'apprentissage »* se situent sur différents registres de confrontation de l'élève à l'école, qui peuvent se brouiller.

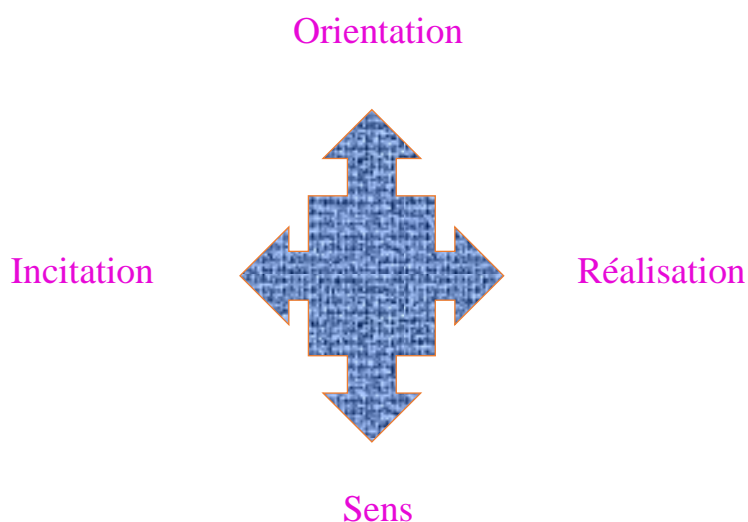
- Sur « le registre social », il y a confrontation entre des modèles, des valeurs et des habitudes.
- Sur « le registre langagier, les apprentissages supposent l'appropriation d'un langage spécifique », la façon dont sont mis en discours et dont sont pensées les situations montre des différences.
- Sur « le registre de l'inscription dans la scolarité », il peut y avoir confusion entre ce qui s'adresse à l'apprenant, à l'élève inscrit dans le collectif-classe et à l'individu dans sa vie privée.

Il remarque que *« les élèves les plus familiers des logiques scolaires se confrontent à l'école sur le registre cognitif en engageant une attitude beaucoup plus réflexive, une attitude d'appropriation, car ils ont conscience du lien entre tâches et finalités »* (2007, 32). Il oppose « la bonne posture cognitive » à « une attitude de conformité » qui consiste notamment à une obéissance aux consignes, à chercher le résultat juste sans aller plus loin dans la réflexion sur les finalités des attendus scolaires.

Activité d'apprentissage, le malentendu

Attitude cognitive d'appropriation

Attitude de conformité



Ces travaux rejoignent ainsi la théorie de l'activité de Leontiev et ce qu'analyse Jean-Yves Rochex sur le sens de l'expérience scolaire sur le plan de l'appropriation. L'attitude de conformité qui s'oppose à l'attitude d'appropriation se manifeste de différentes manières et produit des déceptions et des résistances. Ces malentendus sont actifs pour les élèves comme pour les enseignants. C'est souvent à la croisée de ces malentendus que le CPE se retrouve en situation d'entretien de suivi.

Est-il en capacité de lever ces malentendus en interrogeant l'élève sur ces activités scolaires ou au contraire, participe-t-il lui aussi « au brouillage des objectifs » pédagogiques décrit par Stéphane Bonnéry (2007, 85) ou son intervention se résume-t-elle à une forme « d'étayage affectif de l'activité cognitive » (2007, 89) ?

Stéphane Bonnéry explique que le « *cadrage de l'activité intellectuelle et l'explication des attendus est aujourd'hui impensé* » dans notre système scolaire (2007, 93). Le CPE peut-il aider à dépasser cet impensé ou au contraire ne participe-t-il au « *renforcement des attitudes de conformité aux attentes scolaires* » produisant ainsi « *un effet de leurre* » (2007, 95) ?

Ce chercheur montre aussi que dans les situations dites d'échec scolaire, le rapport au langage des élèves les moins en connivence avec le système éducatif accentue « *la difficulté de se*

construire en tant qu'apprenant » en ne facilitant pas « *les attitudes cognitives d'appropriation* », « *les postures réflexives d'objectivation du savoir* » (1997, 121). Le CPE peut-il jouer un rôle pour lever ses malentendus ou participe-t-il de leur renforcement ?

Nous faisons l'hypothèse que le malentendu dans l'entretien de suivi se produit quand les buts du CPE s'inscrivent plutôt sur le registre de la régulation de l'activité scolaire de l'élève que dans celui de la dévolution.

1.2.3 La dévolution comme moteur de la médiation

Lors de ces entretiens, nous rechercherons si un processus de **dévolution** peut être décrit bien que contrairement à la théorie des situations didactiques de Brousseau, le modèle du diptyque « milieu et contrat didactique » ne puisse pas être appréhendé ici, l'entretien n'étant pas une situation d'apprentissage à proprement parler. Cette dévolution, quand elle est permise par le CPE, permet-elle à l'élève de trouver des marges de manœuvres par rapport au travail scolaire, de s'émanciper ?

Pour reprendre les termes de Stéphane Bonnery (2007), nous pourrions définir la dévolution dans ce cas comme le passage de la tâche à l'activité qui engage l'élève dans une réflexion.

Pour Guy Brousseau, « *ce qui est dévolu est bien un rapport à un milieu* » (1988, 312). « *Le milieu* » est dans la théorie de Brousseau « *indispensable à la spécification de la relation didactique* » (1988, 321). Il précise les enjeux des situations didactiques, non didactiques et a-didactiques et la place que requièrent le milieu et son aménagement dans chacune d'elles par « *la transformation de situations d'enseignement en situations d'apprentissage* » (1988, 324).

Dans le même article, il fait plusieurs « *déclarations* » à propos du concept de dévolution (1988, 324).

La première :

« *L'enseignement a pour objectif principal le fonctionnement de la connaissance comme production libre de l'élève dans ses rapports avec un milieu a-didactique* ».
 [Par] « *production libre* », [il entend la] « *réponse au milieu gérée par le sens, c'est à dire par ce que l'élève est capable d'interposer entre ses conditionnements, externes* »

ou internes, et ses décisions; cela implique pour lui la possibilité actuelle, et non pas seulement potentielle, de choisir entre plusieurs voies, pour des "raisons intellectuelles" ; cela implique aussi une production personnelle ».

Nous retrouvons là une forme de **l'appropriation cognitive** que nous avons décrite plus haut.

La deuxième déclaration concerne l'aménagement de la situation :

« qui révèle plus ou moins clairement son intention [de l'enseignant] d'enseigner un certain savoir à l'élève mais qui dissimule suffisamment ce savoir et la réponse attendue pour que l'élève ne puisse les obtenir que par une adaptation personnelle au problème posé. La valeur des connaissances acquises ainsi dépend de la qualité du milieu comme instigateur d'un fonctionnement "réel", culturel du savoir, donc du degré de refoulement a-didactique obtenu ».

C'est la médiation qui constitue le critère.

Il en tire un premier corollaire :

« Pour permettre ce fonctionnement, l'enseignant ne peut pas dire, à l'avance, à l'élève exactement quelle réponse il attend de lui ; il doit donc faire accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. »

C'est ainsi que Guy Brousseau définit la dévolution :

« la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. »

Pour en revenir à notre recherche, lors de l'entretien de suivi, qui n'est pas à proprement parler une situation d'apprentissage, mais une discussion ouverte sur les pratiques d'apprentissage et ce que veulent bien en dire les élèves concernés, nous faisons **l'hypothèse que le CPE en**

position de médiateur des apprentissages, vérifie si la posture de l'élève est bien celle requise par ce que définit Brousseau, s'il accepte le transfert de responsabilité dans la démarche intellectuelle d'appropriation des savoirs.

Comme le remarque Guy Brousseau, la dévolution n'est pas sans paradoxe, « *traditionnellement imputée à la motivation de l'élève* », il propose pour sa part de dépasser ses modèles explicatifs, psychologiques ou pédagogiques, par des solutions didactiques. Nous le rejoignons dans ce constat. **C'est bien dans la question de ce transfert de responsabilité que peut se situer le malentendu dont il est question plus haut : quand l'élève n'endosse pas la responsabilité cognitive tout en faisant penser ou pensant lui-même y adhérer.**

Dans une autre perspective, Loïc Clavier (2018) questionne le processus de dévolution comme une sorte « *d'injonction à l'autonomie* » plaçant de fait « *l'élève dans un espace d'incertitude* » et « *l'enseignant dans l'acceptation des conséquences de cette autonomie* ». Il y voit une aporie, une injonction paradoxale à une autonomie qui ne peut être, par définition, hétéronome c'est-à-dire imposée par le diktat d'un autre. Cette question de « *la capacité de l'enseignant à l'ouverture des possibles de l'autonomie de l'élève* » peut aussi se poser au CPE.

Loïc Clavier y répond en reprenant les travaux d'Adorno sur la distinction entre contrôle et évaluation. Le contrôle clôture le sens, il est hétéronome (Castoriadis) alors que l'évaluation permet de produire du sens et de l'autonomie dans les apprentissages.

Dans notre étude, nous reprenons cette idée selon laquelle c'est cette passerelle, cette médiation que permettrait le CPE qui interroge l'élève. Le questionnement sur les activités scolaires lors de l'entretien de suivi porterait alors, non pas sur la conformité à une norme (le contrôle), mais sur ce que l'élève met en œuvre quand il travaille, ce qu'il réussit ou pas, ceci dans une perspective temporelle, « *en travaillant l'histoire du sujet en formation* ». « *L'évaluation porte le changement en posant la question du sens (...) par un agir communicationnel dans lequel l'autonomisation, l'émancipation des individus est postulée* » (Clavier, 2018). Loïc Clavier prolonge sa réflexion avec la problématisation que nous ne reprendrons pas complètement ici. Ces éléments s'inscrivent dans la théorie de l'institution. Nous les croisons avec la notion de « *sens de l'expérience scolaire* », développée plus haut, issue des travaux de Jean Yves Rochex qui s'inscrivent, quant à eux, dans la théorie socio constructiviste de l'activité de Vygotski et

Leontiev. Nous tentons ainsi de souligner les rapprochements notamment sur la question du sens et de l'autonomie qui lui est inhérente.

2. Méthodologie de recherche

2.1. Le cadre de l'étude

2.1.1 La légitimité pédagogique du CPE dans l'entretien de suivi

Intéressée par la question du travail en commun entre CPE et enseignants dans le suivi des élèves, cette recherche vise à approcher la pratique professionnelle des CPE au travers de l'entretien de suivi.

"L'entretien de suivi" est ainsi nommé en référence au suivi en équipe pédagogique de l'élève. Il part souvent du constat partagé entre enseignants et CPE d'écarts qualitatifs entre le travail attendu et celui réalisé par l'élève. Ce constat fait suite par exemple à un bilan informel dans le cadre d'échanges à propos d'une classe entre un professeur principal et un CPE, ou s'impose lors d'un bilan institutionnel, tel un conseil de classe. Le CPE peut, selon la situation, intervenir seul ou en complément du professeur principal, pour accompagner l'élève dans sa recherche d'efficacité scolaire ou tenter de le remobiliser quand la déception et le découragement pèsent face à des résultats jugés décevants. C'est sur ce type de situations que se penchera cette étude, d'autres situations, comme par exemple le « décrochage scolaire », qui requièrent elles aussi l'intervention du CPE ne seront pas abordées ici.

Pour rappel, la question de départ est de se demander si un CPE est légitime à aborder la question des apprentissages avec des élèves et s'il peut leur permettre d'avancer dans leur rapport aux apprentissages. C'est au travers des notions d'activité, d'expérience scolaire et de dévolution que nous déploierons notre questionnement.

2.1.2 L'activité scolaire mise en mots

2.1.2.1 Caractéristique de l'entretien de suivi

Les entretiens de suivi ont un certain nombre de caractéristiques :

- **un contexte institutionnel** c'est-à-dire un « *cadre matériel et spatio-temporel* » qui définit l'identité et la relations des locuteurs, leur position sociale, le lieu social de l'échange, les rapports établis entre eux (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, 968). L'entretien met en relation d'échange verbal un CPE et un élève dans un

face à face, souvent à la demande du CPE mais aussi parfois à la demande de l'élève, dans le bureau du CPE ;

- **une relation asymétrique** dans la mesure où l'élève n'est pas tenu d'accepter l'entretien formellement, bien que le refuser constitue un acte de défiance assez fort par rapport à l'institution scolaire. Il occupe une " position basse " car son statut est différent de celui du CPE qui dispose de prérogatives institutionnelles (Bigot, 2002, 150). Ce dernier, par son écoute empathique, ses questions ouvertes et les espaces de réponse laissés à l'élève permet de le repositionner dans un échange qui se veut par moments tendanciellement plus égalitaire. Des modes de régulation de l'entretien peuvent en témoigner mais nous ne les mettrons pas ici particulièrement en évidence. Le vouvoiement que le CPE de notre étude a choisi d'utiliser face aux lycéens permet aussi une mise à distance tout en donnant à l'élève un statut de jeune adulte, de mise en responsabilité. Ce vouvoiement participe à la mise tendancielle à égalité ;
- **Une des bases éthiques de l'échange** du point de vue du CPE est la bienveillance vis-à-vis de la parole de l'élève qui est accueillie et facilitée par une écoute empathique. Certaines dimensions abordées dans un tel entretien peuvent rester confidentielles, d'autres peuvent être partagées avec l'équipe pédagogique pour mieux comprendre "les difficultés" rencontrées par l'élève. Du point de vue de l'élève, il implique une certaine coopération et une certaine sincérité dans ses propos, et une confiance dans son interlocuteur.

Oswald Ducrot (1966) explique que la fonction communicative du langage n'est pas « *un surplus de la fonction expressive* » c'est-à-dire que le dialogue avec autrui n'est pas « *un prolongement du dialogue avec soi* ». De cette découverte, les linguistes ont su tirer un large éventail de conséquences notamment que « *la langue est d'abord un moyen d'agir sur autrui* » (Riegel, Pellat, Rioul ; 1994, 980).

2.1.2.2 L'analyse conversationnelle

Vygotski, comme nous l'avons expliqué plus haut, dans son approche socio-constructiviste définit l'activité comme l'unité de base du développement humain et place « *le langage comme facteur décisif du développement cognitif* » dans un double mouvement, social et subjectif, par la médiation d'autrui. Nous allons tenter d'approcher ce double mouvement, celui de la médiation par le CPE et les repositionnements cognitifs de l'élève. Pour cela, nous avons empiriquement choisi de suivre quelques pistes de l'analyse conversationnelle et d'en emprunter d'autres au champ de la linguistique, sans pouvoir à ce stade de notre réflexion nous inscrire dans un modèle précis.

Le concept de « *zone proximale de développement* » permet de mettre en relation l'activité langagière durant l'entretien avec l'élève et son propre mouvement de pensée.

« *L'analyse de conversation considère qu'il est essentiel d'étudier l'interaction en tant que processus complexe de coordination des actions et en tant qu'accomplissement pratique. Lorsqu'ils sont en relation de co-présence, les participants à une interaction se rendent mutuellement intelligibles le sens de leurs actions et la compréhension qu'ils ont de ce qui se passe. Dans le prolongement des recherches ethnométhodologiques, l'analyse de conversation a montré que cette attribution réciproque de sens dépend de la maîtrise de méthodes, de règles qui permettent aux participants de reconnaître les traits constitutifs de l'interaction de la conversation ainsi recueillis dans laquelle ils sont engagés.* » (De Fornel, 2000, 144).

Nous ferons une analyse du discours lors des entretiens, en nous centrant notamment sur différents niveaux d'organisation de la conversation, la temporalité, en découpant les entretiens en séquences, la progression thématique et l'organisation des prises de parole.

Les notions de « *contexte séquentiel* » et de « *implicativité séquentielle* » (De Fornel, 2000, 145) nous permettront de replacer l'entretien et ce qui s'y passe dans une progression des interactions observées. L'interprétation des énoncés dans une conversation est dépendante de leur place dans « *des séquences d'action* » (De Fornel, 2000, 145).

Ainsi la façon dont le CPE mène l'entretien, la variété de ses questions, son insistance ou non, les relances opérées, leurs valences positives ou négatives permettent d'apprécier la façon dont l'entretien permet à l'élève de développer ou non son discours sur son rapport au travail scolaire.

Enfin, la notion d' « *inférence conversationnelle* » (De Fornel, 2000, 148) et « *le principe de coopération* » de Grice (1989, cité par De Fornel) nous permettent de mettre au jour d'éventuels tensions ou replis de la part de l'élève.

« (...) *le principe de coopération s'ancre dans la séquentialité des échanges et [qu'il] est donc susceptible de vérification empirique. Il se spécifie principalement dans la conversation et, plus généralement, dans le discours dans l'interaction, sous forme d'une préférence pour l'enchaînement confirmatif. Cette dernière introduit un biais interactionnel et cognitif systématique dans la nature de nos échanges et influence de façon systématique les formes conversationnelles observées et les processus de grammaticalisation. En tant que principe (socio)cognitif, elle constitue le principe organisateur des attentes et des anticipations réciproques qui régissent les contributions des interlocuteurs.* » (De Fornel, 2000, 149)

« *C'est par l'étude empirique des structures de la conversation que l'on accède aux propriétés qui caractérisent les principes cognitifs à l'œuvre dans le discours. Une conversation se constitue et s'auto-organise de façon dynamique par une coopération continue tant au niveau de la chaîne des actions conversationnelles successives, de l'organisation thématique que de la construction de la référence et de la catégorisation. L'étude des formes de coopération liées à cette triple orientation actionnelle, thématique et référentielle du discours dans l'interaction constitue un axe essentiel du programme de recherche de l'analyse de conversation ou de la pragmatique cognitive de la conversation qui en est issue.* » (De Fornel, 2000)

L'analyse des entretiens de notre corpus se placera dans la perspective de l'étude des formes de coopération avec une triple orientation :

- actionnelle (« *la chaîne des actions conversationnelles* »),

- thématique (« *l'organisation thématique* »),
- référentiel (« *la construction de la référence et de la catégorisation* »).

L'analyse conversationnelle (De Fornel, 2000) permet par « *l'étude empirique des structures de la conversation* » d'accéder « *aux propriétés qui caractérisent les principes cognitifs à l'œuvre dans le discours* ». Cette approche nous semble intéressante pour l'analyse de notre corpus. Faute de maîtriser les sciences du langage, nous avons tenté de rechercher, dans le foisonnement de la littérature scientifique dans ce domaine, des entrées liées à la pragmatique de la langue considérée comme une activité, plutôt que comme une structure (Bange, 1983, 2). Cette approche interactionnelle permet d'aborder des conversations dites quotidiennes mais aussi des situations institutionnelles comme c'est le cas ici, où s'expriment des techniques professionnelles d'entretien permettant la « *compréhension réciproque ou la coopération entre professionnels et clients de l'institution* » (Bange 1983, 4).

Notre description des entretiens s'intéressera ainsi « *aux processus de constitution et de négociation, de la signification assumés réciproquement* » (Bange, 1983, 4). Dans cette perspective, le jeu des intentions du locuteur et celles qui peuvent lui être prêtées par le récepteur forment des inférences dans un processus réflexif et interprétatif permanent. Des « *postulats d'interaction* » permettent à chaque partenaire de placer l'interaction dans une forme d'illusion grâce à « *une logique d'interactions et des obligations* » (Bange, 1983, 9). Pierre Bange évoque « *le principe de réciprocité* » de Schütz et de Garfinkel. Il permet à la conversation d'avancer formellement et aussi « *aux processus de négociation* » de se produire. Grice dans ses « *maximes conversationnelles* » évoque le principe de réciprocité en termes de performance et d'activités élémentaires qui donnent à l'interaction verbale « *une certaine rationalité* ». Ainsi les énoncés visent à être « *vrais, pertinents, sensés, clairs, succincts* » (Bange, 1983, 11). La coopération, les procédures de négociation pour assurer l'intercompréhension, l'organisation séquentielle des échanges et la multiplicité des niveaux d'organisation sont des descripteurs des interactions langagières.

Nous reprendrons un **découpage séquentiel des entretiens** pour mettre en évidence l'articulation des interactions selon « *un modèle fondamental en trois phases successives : introduction, développement (noyau), achèvement.* » (Bange, 1983, 17).

- L'introduction figure la préparation du partenaire en termes de compréhension et d'acceptation (ou présupposée comme acquise comme c'est souvent le cas dans ce genre d'entretien dissymétrique CPE-élève).
- Le développement vise à permettre au partenaire, ici l'élève, d'accomplir tout son rôle, c'est-à-dire en l'occurrence d'accepter ou non la dévolution.
- L'achèvement comme clôture de la séquence, clôture dont nous verrons qu'elle n'achève parfois pas grand-chose du point de vue du partenaire, l'élève restant hermétique ou donnant le change dans un repli de conformité.

Le rôle de la prosodie ne pourra être complètement développée ici bien qu'elle mériterait elle-aussi d'être soumise à l'analyse tant « *les processus de contextualisation prosodiques* » (rythme, tempo, intonation, etc.) peuvent rendre compte eux aussi de la structure conversationnelle comme les didascalies.

2.1.3 La notion d'expérience scolaire et les changements de registres

Les travaux de recherche du réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages de l'Université Paris VIII) convergent quant aux difficultés éprouvées par certains élèves dans l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires (Bautier, 2004).

« *Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils [les élèves les moins performants] traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre.* » (Bautier, 2004, 90)

Ainsi s'explique la faible circulation de savoir ou d'activités d'un domaine scolaire à un autre, cette capacité, c'est ce qu'Elisabeth Bautier et Roland Goigoux nomment l'« attitude de secondarisation ». Elle implique de la part des élèves simultanément de décontextualiser l'activité scolaire et de lui attribuer une autre finalité, « une dimension scolaire seconde » (Bautier, 2004,91). Cette dimension seconde consiste à accorder aux objets scolaires des enjeux de questionnement, d'analyse et de commentaire en rupture avec leur usage non scolaire, « *ils*

sont des objets d'étude et pour l'étude, (...) des ressources d'apprentissage ». (Bautier, 2004, 91)

Cette « attitude de secondarisation » est attendue implicitement par les enseignants, c'est un décodage souvent plus requis que « *construit dans, avec et par l'école* ». Certains élèves sont ainsi mis « *hors-jeu des situations scolaires* » et sont « *dits en difficultés dans les dimensions socio cognitives et socio langagières* ». (Bautier, 2004, 91)

Dans un entretien centré sur les pratiques scolaires des élèves, le CPE peut tenter de guider la réflexion de l'élève sur ce qu'il fait et les enjeux cognitifs de son travail et lui permettre d'accéder à des outils langagiers pour mettre en mots son activité scolaire, notamment en ce qui concerne son travail personnel. Nous rejoignons en cela la notion de « sens de l'expérience scolaire » (Rochex, 1995) déployée plus haut et le « processus d'appropriation » développé par Leontiev (1975).

Pour l'élève, parler de son travail et se confronter à un tiers, le CPE à ce propos, l'oblige à une forme de dévoilement de son activité scolaire en lien avec les trois domaines de régulation de l'activité décrits par Leontiev : l'efficacité, l'efficience et le sens. Ces entretiens sont l'occasion de rendre possible des « renforcements » et des « régulation(s) des mobiles initiaux du sujet » pour qu'il s'en émancipe et puisse en développer d'autres. L'élève est ainsi pris dans un processus de transformation en s'appropriant son expérience scolaire, en donnant un sens nouveau à ses activités.

L'observation des marques d'attitude de secondarisation dans le fil du discours de l'élève lors de l'entretien peut amener à vérifier si de nouveaux mobiles apparaissent, donnant sens à l'activité scolaire ou si le brouillage des enjeux cognitifs de l'activité est au contraire renforcé, c'est le « malentendu » décrit par Stéphane Bonnery (2007).

L'observation des changements de registres langagiers de l'élève lors des entretiens sera un indice de cette attitude de secondarisation.

Du point de vue du CPE, la confusion entre mobiles et buts des activités d'apprentissage de l'élève peut être le vecteur du brouillage des enjeux cognitifs. Les thématiques de la conversation seront des indicateurs des registres des activités scolaires interrogés et du rôle joué par le CPE sur le plan de la dévolution ou a contrario sur celui de la régulation éducative.

Le processus conversationnel de l'entretien sera aussi un indicateur de progression ou de régression du déploiement du discours de l'élève et des modes de régulation des co-locuteurs (relance, reformulation, explicitation, cadrage, tension...).

2.1.4 Des marques de dévolution

Nous donnerons à cette notion deux rôles :

- celui de vérifier que l'élève a accepté d'endosser la responsabilité des activités scolaires en comprenant les enjeux cognitifs de celles-ci, par une attitude de secondarisation (changements de registre) ou par des marques de volition
- celui de vérifier que le CPE, par son attitude dans la situation d'énonciation, transfère bien à l'élève la responsabilité de sa mise en activité, du moins ce qu'il en dit.

Pour cela, les attitudes et les perspectives d'énonciation, c'est-à-dire le rapport de distance ou d'adhésion que le locuteur entretient à son énoncé (Riegel, Pellat, Rioul ; 1994), (notions qui s'appuient sur l'emploi des personnels et des temps de verbe) seront des indicateurs.

Des "mises en tension" ou "moments clefs" seront mis en évidence dans l'analyse du corpus. Ils permettront d'appréhender la dynamique d'échange à l'œuvre, dont les attitudes et perspectives d'énonciation sont des indicateurs.

2.2. Méthodologie de collecte des données

2.2.1 Une situation forcée

Il s'agit de placer les entretiens sous un angle spécifique, en centrant le regard du professionnel observé sur la question du travail scolaire et de recueillir les réponses des élèves principalement sur cette dimension. Les situations observées sont donc « forcées ». En situation ordinaire, cette thématique des apprentissages n'aurait pas été suffisamment centrale pour un recueil de données pertinentes. De plus, la situation forcée a l'avantage de permettre une co-construction entre le praticien et le chercheur afin d'"épaissir le trait", de tester des propositions dans la recherche commune. Les buts de départ des deux protagonistes se veulent identiques ; en l'occurrence, chercher comment mener un entretien efficace sur le travail des élèves, mais les

mobiles du chercheur et ceux du professionnel sont différents. Cette tension permet d'engager le travail de recherche sur l'échange et la confrontation.

Deux établissements scolaires avaient dans un premier temps étaient retenus : un lycée et un collège mais au final, pour des raisons indépendantes de la volonté du chercheur(e), seul le CPE du lycée a été impliqué.

Ce lycée est situé dans le centre-ville d'une importante métropole où la pression scolaire est forte, concernant aussi bien les attentes institutionnelles que parentales et sociales. La proximité du public observé avec les formes scolaires nous a semblé adaptée, car susceptible de faciliter la mise en mots des élèves sur leur propre travail. Nous supposons de plus que leur mobilisation scolaire se pose moins que dans un établissement plus hétérogène. L'autre atout de ce lycée a été la disponibilité intellectuelle du collègue CPE.

Pour caractériser les situations forcées, nous avons repris les travaux de Christian Orange (2010) en les adaptant à notre situation de recherche qui n'est pas une situation d'enseignement-apprentissage proprement dite.

2.2.2 L'entretien préparatoire

Deux CPE ont été sollicités, vivement intéressés pour participer à une recherche sur le métier. Ils ont été choisis en fonction de cet appétit, mais aussi en lien avec leurs lieux d'exercice, un lycée de centre-ville et un collège de la première couronne nantaise au public hétérogène. Le CPE de collège n'a pas pu poursuivre pour des raisons personnelles son engagement. La recherche n'a donc visé que des lycéens.

L'entretien préparatoire, enregistré, s'est déroulé dans le bureau du CPE, là où se sont tenus les entretiens avec les élèves, ce qui a permis la mise en place du dispositif technique de prise de vue et de son. Il a permis de questionner avec le praticien la façon dont il pouvait mettre en perspective le travail scolaire des élèves lors d'entretiens dits de "suivi". Cette première rencontre explore avec le CPE les conceptions à la fois de l'entretien et de ses modalités pour répondre à cette question : **comment permettre à des lycéens en relatif échec de s'exprimer sur leur pratique scolaire et de mettre au jour des leviers d'efficacité ?**

Le type d'élèves pouvant être sollicités ayant aussi été débattu, il a été convenu de choisir des élèves dont la question de la mobilisation n'est pas au cœur de la difficulté. Sortir des situations concrètes a été une difficulté de l'entretien préparatoire, sans nul doute pas assez centré sur le problème professionnel, posé du point de vue du CPE. Une fiche préparatoire à l'entretien été donnée au CPE à son issue (Annexe 12).

2.2.3 Le recueil des données et corpus

Des entretiens qui ont été menés par le CPE dans le cadre habituel du suivi des classes dont il a la charge ont été filmés, après accord des élèves et de leurs familles. Les élèves sont reçus dans le bureau du CPE, pièce contiguë à l'espace appelé « la vie scolaire » où sont accueillis en accès libre les élèves sur des questions diverses (absences, retards, emploi du temps, renseignements divers...). Le lycée compte trois CPE disposant chacun d'un bureau et en charge d'un niveau de classes (secondes, premières, terminales). Le CPE impliqué dans la recherche est en charge des classes de premières.

Le CPE reçoit l'élève, il est assis à son bureau, il dispose d'un ordinateur relié au réseau du lycée, donnant accès à un logiciel qui centralise bon nombre d'informations sur la vie scolaire de l'élève. Le CPE a ainsi accès rapidement à l'emploi du temps des élèves, des classes et des professeurs, aux résultats scolaires (notes et bulletins), aux relevés d'absences. L'écran est orienté vers le CPE et l'élève assis face au CPE.

Le CPE dispose aussi d'un dossier relatif au suivi de chaque classe, avec des notes concernant les élèves, suite aux conseils de classe ou suite à des rencontres avec les élèves, avec leurs familles, ou par le biais d'autres prises d'information avec des membres de l'équipe pédagogique dont le professeur principal. Il consultera ses notes abondamment lors des entretiens et prendra par écrit de nouvelles informations. Ces écrits servent de guide lors de l'entretien et de verbatim.

Les élèves filmés ont été choisis par le CPE, ils sont tous en première générale et volontaires pour être filmés. Leurs prénoms sont modifiés afin de respecter leur anonymat comme nous nous y sommes engagés. Il est à noter que le CPE a essuyé un seul refus, l'élève à laquelle il avait de prime abord pensée lors de l'entretien préparatoire.

Le dispositif vise à limiter autant que faire se peut les biais méthodologiques. Il consiste à filmer les entretiens, le CPE face à la caméra, l'élève de dos. La caméra en modèle réduit, une « Gopro » a été placée dans un coin du bureau. La durée de l'entretien est limitée à une vingtaine de minutes, ce qui est la durée ordinaire d'un entretien avec ce CPE, durée définie au préalable. Cinq entretiens ont été enregistrés. Seuls trois entretiens ont été analysés, ils nous ont permis d'étayer la vérification des hypothèses (annexes 13 à 16).

- Entretien A : Noé, élève de 1^{ère} littéraire
- Entretien B : Isa, élève de 1^{ère} littéraire
- Entretien C : Luc, élève de 1^{ère} Scientifique
- Entretien D : Mat, élève de 1^{ère} économique et social
- Entretien E : Rémi, élève de 1^{ère} scientifique

Le corpus est constitué par la transcription des entretiens d'Isa, de Luc et de Mat. L'analyse langagière des interventions du CPE et celle des élèves a été menée de manière croisée afin d'étudier la dynamique des échanges sur le mode de l'analyse conversationnelle, comme explicité plus haut. Une analyse thématique a été menée sur l'entretien d'Isa (annexe 14), elle constitue une étape préparatoire de la recherche méthodologique qui a permis d'affiner les critères du découpage séquentielle : les changements thématiques et/ou les changements de perspective du discours des élèves, et l'épuisement des échanges.

2.2.4 Le débriefing et l'auto-confrontation du praticien

Suite aux entretiens menés, une discussion assez longue a été organisée avec le CPE pour recueillir son point de vue quant à l'évolution de sa posture au fil des entretiens. Ce débriefing a été filmé. Il a eu lieu non pas dans le bureau du CPE mais dans le logement de fonction qu'il occupe quand il est de service d'internat et dont l'aménagement est minimal. Cet entretien ayant été mené en dehors de son temps de travail, il ne souhaitait pas être dérangé. Sa résidence privée est ailleurs. La transcription est en annexe 17. Les questions se veulent ouvertes de manière à ne pas trop influencer les réponses du praticien, le chercheur(e) (aussi CPE dans un autre lycée) souhaitant éviter une forme de validation de la manière dont étaient menés les entretiens avec les élèves. Validation qu'il aurait sans doute fallu un peu plus questionner en contrepoint de l'entretien préparatoire, mais du point de vue du chercheur(e) et non de celui de la

professionnelle. Une telle recherche aurait intérêt à être menée dans un milieu plus neutre en termes d'interconnaissance professionnelle.

Les questions préparées par le chercheur(e) visaient à approcher la mise en place du dispositif d'entretien avec les élèves, les objectifs de tels entretiens, leur pertinence par rapport au suivi des élèves, la représentation du rôle des CPE dans les questions d'apprentissage. Elles ont été les suivantes (dans un ordre aléatoire au fil des réponses du CPE) :

- Comment installes-tu l'entretien au départ ?
- L'angle de l'entretien, défini en amont, centré sur les apprentissages te semble-t-il pertinent pour ton suivi d'élève ?
- Comment vois-tu ton rôle dans le domaine des apprentissages ?
- Que visais-tu finalement en terme d'objectifs ?
- Tu montres certaines connaissances des attendus disciplinaires, comment les as-tu acquis ?
- La question du sens pour les élèves.
- La question de leur autonomie.
- Dans ton guidage de l'entretien, que laisses-tu à l'élève ?
- Sur l'évolution de ta pratique au fil des entretiens, que peux-tu dire ?
- Quels ont été les leviers, les freins pour mener ces entretiens ?
- Le choix des élèves, que peux-tu en dire ?

Un moment d'auto confrontation en visionnage d'un des entretiens du choix du CPE a eu lieu, lui laissant sélectionner et commenter des extraits. Le recueil des données a été difficile sur le moment, le dispositif technique n'ayant pas été suffisamment anticipé. Cette partie n'a pu être exploitée.

Ces différents moments de confrontation du praticien « a priori » et « a posteriori » (Orange, 2010) se doivent d'être mieux anticipés afin d'en assurer plus étroitement le cadre, à l'image des situations d'enseignement-apprentissage. Nous avons manqué de repères pour mieux construire les attendus et les questions sous-jacentes, notamment en termes de problèmes professionnels récurrents.

2.3 La recherche d'indicateurs

Sur les deux versants de la recherche, celui du praticien et celui de l'élève, il s'agit de rechercher et de mettre en lien des indicateurs langagiers ou posturaux et des indicateurs conversationnels. Nous avons procédé en découpant les entretiens analysés en séquences afin de placer les échanges dans une temporalité, une progressivité de l'entretien. Ce découpage nous permet de détecter :

- des éléments qui font avancer l'élève dans le dialogue vers une forme d'autonomisation de son discours par rapport à celui du CPE,
- les tensions qui se font jour et qui permettent ou non à l'élève d'adopter une autre posture en tant qu'énonciateur c'est-à-dire les changements de points de vue,
- de mettre en évidence des "moments clefs", des "malentendus".

2.3.1 Du côté du CPE

Nous proposons une analyse langagière portant sur des indicateurs de la représentation de l'activité de l'élève face au travail scolaire, selon les dimensions de l'activité et de l'expérience scolaire (Rochex, 1995).

L'analyse thématique des échanges, leur régulation, les effets locutoires nous permettent de mettre en évidence au fil de l'entretien ce que le CPE met en jeu. Nous tentons pour cela d'identifier ses différentes positions en tant qu'énonciateur, c'est-à-dire selon le point de vue de ce qu'il avance.

La thématique des entretiens, c'est-à-dire le travail de l'élève, constitue le « focus » (Bangé, 1983, 24). Cet élément dominant de centrage des échanges constitue « *un processus de négociation réciproque* » entre les locuteurs, qui permet de hiérarchiser et de sélectionner les thèmes de la conversation. Nous verrons dans le découpage séquentiel des entretiens en quoi cette négociation a une importance majeure et nous sert d'indicateur de la dévolution, notamment quand l'élève développe ou non autour de cette thématique, autour de son activité scolaire.

2.3.2 Du côté de l'élève

L'analyse langagière consistera à rechercher des indicateurs de dévolution et de secondarisation, comme les marqueurs langagiers de volition, de réflexivité afin de mesurer le

rôle de l'interaction avec le CPE dans l'appropriation par l'élève du sens de son expérience scolaire (indiquant ou non un positionnement cognitif de l'élève). Pour cela, l'attitude et la perspective d'énonciation qui nous permettent d'approcher le rapport du locuteur à son énoncé nous intéresseront au travers d'éléments du discours : embrayé ou non, éléments de modalisation, temps des verbes. Les tensions et l'autonomisation du discours de l'élève nous permettront aussi d'approcher par les ruptures thématiques, les objections, les développements argumentés, les prises de conscience, les transformations subjectives. Les actes performatifs, où l'élève dit ce qu'il fait ou fera en l'occurrence, seront aussi remarqués, indicateurs d'une transformation de l'élève et d'une forme de dévolution.

2.3.3 Analyse des entretiens

Nous avons procédé par analyse séquentielle des corpus après avoir tenté plusieurs approches dont une analyse thématique de l'entretien d'Isa (Annexe 14) qui nous a permis de conforter notre méthode d'analyse conversationnelle par séquence.

Chaque séquence comprend un échange autour d'un thème (jusqu'à son épuisement) ou correspond à un changement d'attitude ou de perspectives d'énonciation de la part de l'élève. Nous avons tenté par cette approche de décrire sous la forme d'un synopsis le déroulé de l'entretien.

Cette mise en forme permet d'isoler des échanges qui nous paraissent pertinents par rapport à nos hypothèses, et notamment de mettre en évidence des moments plus significatifs ("moment clefs" ou "moment de retrait").

Ce découpage nous a permis de remarquer des redondances dans la manière dont le CPE mène ces entretiens. C'est le plus souvent lui qui amène un thème après une entrée en matière, ses relances sont nombreuses, les réponses des élèves sont souvent dans un premier temps phatiques puis s'autonomisent peu à peu, parfois difficilement... Les échanges argumentés constituent des moments significatifs. Concernant l'entretien de Luc (Annexe 15) qui n'est pas un premier entretien de suivi, nous remarquons un enchaînement différent des échanges, s'ils s'autonomisent d'emblée, nous y discernons une forme de résistance.

3. Domaine de validité des hypothèses

3.1. La médiation comme facteur de transformation de l'élève

L'analyse du corpus montre en quoi le processus conversationnel est hétérogène, en quoi le retrait de l'élève ou son implication dans le questionnement par rapport à son travail évoluent et/ou alternent. La temporalité du processus conversationnel est pour nous un indicateur de la dynamique en œuvre lors de l'entretien. C'est pourquoi nous avons opté pour un découpage séquentiel du corpus en nous centrant notamment sur les attitudes d'énonciation de l'élève. Le début, le développement et la fin des séquences que nous avons définies, leur enchaînement montrent ces retraits et le rôle que joue le CPE. Ce rôle relève assez systématiquement de schéma descriptif suivant, du moins lors d'un premier entretien : l'entrée en matière, la mise en confiance sans jugement, le questionnement et l'évaluation des méthodes de travail décrites par l'élève jusqu'à l'épuisement du thème.

Exemple : Entrée en matière → Mise en confiance (sans marque explicite de jugement) → le questionnement sur les procédés d'apprentissage → l'évaluation des méthodes → hypothèses pour dépasser les difficultés

Selon l'angle d'approche de l'activité interrogée (orientation, réalisation, incitation), nous relevons des malentendus ou des contradictions porteurs de transformations pour l'élève ou obstacles à son propre questionnement. C'est dans l'analyse de ce qui se joue à ces moments de tension que nous qualifierons de « moments clef » ou « moments de retrait » que nous souhaitons approcher de plus près la dynamique de médiation. La complexité de ce qui se joue dans la conversation ne peut être entièrement saisie, nous nous appuyons sur des éléments qui nous semblent significatifs.

3.1.1 Faire des liens, un des ressorts de la médiation

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1.2.1.1 « la notion de médiation », décrite par Jean-Pierre Astolfi (2003), nous faisons l'hypothèse que le CPE peut être médiateur de la

transformation de l'élève lors des entretiens en faisant des liens entre ce que dit l'élève de son activité d'apprentissage et ce qu'il s'en représente.

Le rôle des inférences est ici important dans les processus d'intercompréhension en œuvre.

Elizaveta Chernyshova et véronique Traverso (2017) les définissent ainsi :

« Dans les interactions quotidiennes (...) les locuteurs sont en permanence amenés à effectuer des inférences afin d'interpréter le discours d'autrui. Ces processus interprétatifs complexes amènent les locuteurs à jouer en permanence avec les connaissances d'arrière-plan dont ils disposent avant même d'entrer en interaction, et avec des savoirs partagés qu'ils négocient et co-construisent au cours de l'échange. L'inférence dans l'interaction contribue ainsi à la co-construction de l'intersubjectivité et de l'intercompréhension... »

Dans cette partie, nous illustrerons nos propositions interprétatives par des focus sur différents extraits du corpus.




Dans l'analyse de l'entretien de Mat, séquence 4 (Annexe 16), des inférences sont observables entre ce que dit Mat de ses difficultés dans l'organisation de ses connaissances historiques (M, 6 32 ; 7 28) et les relances du CPE pour qu'il distingue deux niveaux, l'acquisition des connaissances (à l'aide des fiches) (C, 8 02) et leur restitution dans un devoir structuré (faire un plan) (C, 8 04). Ces inférences permettent de supposer une autre articulation des représentations de Mat par rapport à ses difficultés. La nécessité de travailler autrement s'impose selon C, la suite de la séquence montre que Mat ne trouve pas de réponse immédiate à ce questionnement (M, 7 13). C l'amène à formuler une réponse (C, 7 56) en posant la question directe « comment faire ? ». Les liens que permet la conversation entre l'activité d'apprentissage décrite par Mat et le résultat évalué de son travail lors d'un devoir l'amènent à nommer une difficulté. Son dépassement est ensuite interrogé par C.

| | | |
|---|------|--|
| M | 6 32 | Ben c'est, j'avais pas, ben c'était juste une composition. Et donc ben là, c'est euh, j'avais réussi à retenir pas mal de dates. Euh mais là, le problème, c'est euh, ça c'est depuis longtemps, c'est la rédaction en elle-même que j'arrive pas très bien. |
|---|------|--|


| | | |
|---|------|--|
| | 6 50 | silence |
| C | 6 52 | Oui, vous m'aviez dit euh (relit ses notes à voix basses, inaudible). Alors euh... (silence, prend des notes) donc, vous avez redonné des dates, vous avez redonné des faits historiques |
| M | 7 04 | Oui |
| C | 7 05 | Et qu'est ce qui, en faisant, vous avez eu du mal, vous vous êtes dit « ohlala, j'ai à nouveau du mal à rédiger » ? Enfin quand vous dites « le problème, c'est la rédaction ». |
| M | 7 13 | Euh, hum, euh...je ne comprends pas la question. |
| C | 7 18 | Vous dites « j'ai du mal depuis longtemps avec la rédaction » |
| M | 7 23 | Oui |
| C | 7 24 | Mais vous avez donné des dates, alors qu'est ce qui va être à retravailler vous pensez ? |
| M | 7 28 | C'est, c'est la forme... la forme de composition que... J'arrive pas trop. Hum mais c'est en histoire particulièrement que je... J'arrive pas à faire, euh un plan euh avec les dates et tout ça |
| | 7 46 | (Elle prend des note, silence) |
| C | 7 56 | Et vous la retravaillez cette méthode du plan ? Comment vous pourriez faire ? |
| M | 8 00 | Euh... |
| C | 8 02 | Là c'est pas la fiche qui va vous aidez |
| M | 8 04 | Oui |
| C | 8 04 | A faire le plan, la fiche, elle va vous aider à avoir des idées mais qu'il faut en effet placer dans euh, dans un paragraphe rédigé, alors, enfin plusieurs dans une composition. Et donc, comment vous pourriez faire ? |
| M | 8 20 | Euh... |
| C | 8 22 | Pour surmonter cette difficulté |
| | 8 24 | Silence |
| M | 8 26 | Euh ben je sais pas, ben peut être faire des plans chez moi ? |
| C | 8 29 | (Silence, sourit) en plus des fiches (silence) Là, l'épreuve, vous avez eu le retour de la copie ? |
| M | 8 41 | Euh... Oui |

| | | |
|---|-------------|--|
| C | 8 46 | Et ? Vous avez combien ? |
| M | 8 47 | J'ai eu 8 |
| C | 8 48 | C'était que la composition, c'était ? |
| M | 8 50 | Euh oui |
| C | 8 50 | Toute la note portait que sur la composition. D'accord, bon 8 c'est insuffisant c'est pas non plus complètement largué |
| M | 8 57 | Oui |
| C | 8 57 | Et elle mettait que le ... humm que les éléments historiques que vous aviez euh rapportés étaient suffisants ? Il n'y avait pas un manque de connaissances ? C'était qu'un problème de (inaudible) ? |
| M | 9 07 | Je ne me souviens plus exactement ce qu'elle a dit. Mmm eh bien il manquait peut être un peu de connaissances euh je sais que je n'avais pas tout mis mais après je sais plus |
| C | 9 21 | Enfin bon il faudrait que vous regardiez parce qu'il faut préparer le suivant. Si vous manquez pas de connaissances, ça valide la qualité de votre préparation euh avec les fiches |
| M | 9 36 | Oui |
| C | 9 36 | Donc, c'est important de savoir ça ! Et si euh, ce qui reste comme problème maintenant, c'est la rédaction, ben oui, il faut s'entraîner. |
| M | 9 47 | Oui (silence) |

La médiation s'opère aussi par les liens que l'élève est amené à faire ou qu'il fait spontanément entre ce que montrent les évaluations et ce qu'il évalue de sa propre activité. Ainsi dans la séquence 4 ci-dessus (C, 9 21), le référence à une validation de la méthode de travail par l'évaluation externe du professeur est explicite « *ça valide la qualité de votre préparation euh avec les fiches* ». (Au passage nous remarquons que dans le domaine de l'auto évaluation, les appréciations que posent les lycéens sur leur propre travail sont souvent plus négatives que positives, leur point de vue est globalement assez dépréciatif, nous revenons sur ce point dans la partie 4).

 La séquence 3 de l'entretien avec Mat. (C, 3 44 ; 3 53 – Annexe 16) montre comment C vérifie que M utilise les appréciations du professeur afin de se distancier de son ressenti en termes de réussite. C invite Mat à regarder l'objet produit : son devoir, avec des points de vue différents afin de les confronter, ça ne fonctionne pas en l'occurrence dans cet extrait comme le montre la suite de la séquence 3 où M fait référence à la difficulté du groupe-classe sans approfondir sa propre difficulté (M, 4 12). Il résiste à mettre dans la balance l'interrogation de son travail, et lui oppose l'évaluation du groupe globalement négative.

| | | | |
|---|------|--|---|
| C | 3 44 | Et vous m'aviez dit euh (relit ses notes), après avoir révisé la SES avec votre père, vous aviez, vous n'aviez pas été surpris par les questions. | 3 |
| M | 3 52 | Oui | |
| C | 3 53 | Je me rappelle de ça. Et là, vous me dites que les notes, elles n'étaient pas aussi hautes que vous auriez rêvé. Est-ce que vous avez eu, par rapport aux questions qui vous ont été posées dans les évaluations ? Qu'est ce qui s'est passé ? | |

 Dans l'entretien avec Luc (qui n'est pas un premier entretien mais le prolongement d'une discussion passée) , les liens que peut faire C sont plus ténus, Luc semble plus sûr de ce qu'il avance, son discours est d'emblée embrayé, il s'autonomise des thèmes abordés par C à de multiples reprises. (Annexe 15).

La problématique de la motivation est notamment soulevée par Luc dans l'extrait de la séquence 3 qui suit :

| | | | |
|-----|------|--|--|
| Cpe | 4 59 | Et là vous me parlez de la physique parce que c'est des choses que vous avez travaillées pendant les vacances ? | |
| Luc | 5 02 | C'est ça | |
| Cpe | 5 04 | Et que vous travaillez avant ou pas ? (reprend ses notes et tourne les pages précédentes). Je reprends mes notes et lis «c'est l'allemand » et on n'avait pas parlé de physique spécifiquement ? | |
| Luc | 5 08 | On n'avait pas parlé de physique-chimie mais j'ai pas mal de difficultés même si j'adore la matière parce que vraiment, durant tout le collège j'avais de super bonnes notes euh, en physique-chimie mais euh, ben depuis que euh je suis rentré dans le lycée, je me rends compte de plus | |

| | | | |
|-----|------|---|--|
| | | en plus qu'il faut travailler pour avoir de meilleures notes. Et du coup, vu qu'avant je ne bossais presque pas pour avoir les notes que j'avais. Enfin, c'est ... Faut mieux que je réexplique. C'est qu'avant je ne bossais, enfin, travaillais pas et j'avais des bonnes notes, du coup, je ne voyais pas l'intérêt de travailler pour avoir de meilleure notes. Je trouvais que mon niveau était suffisant. | |
| Cpe | 5 48 | Vous convenait | |
| Luc | 5 49 | Voilà, me convenait parce que maintenant mes notes ont largement chuté et je n'ai pas vraiment appris à travailler, du coup, ben ça, ça pose des problèmes sur ce moment-là et du coup... maintenant pour en venir au sujet, maintenant euh c'est mieux... ah, je ne sais même plus ce que je voulais dire. | |
| Cpe | 6 09 | Ben que le travail paie non ? Vous vouliez dire ça ? | |
| Luc | 6 10 | Que le travail paie. | |

Dans cet extrait, Luc lie sa motivation à ses résultats scolaires, l'un entraînant l'autre sans préciser ce qui prévaut. Aime-t-il la physique parce qu'il a de bonnes notes ou l'inverse ou les deux ? A la fin de l'échange (C, 5 48), C reformule les propos de Luc à propos de son niveau en physique qu'il juge « suffisant » et relativise l'appréciation « vous convenait ».

Le CPE conclut l'échange en reléguant la question de la motivation et en valorisant celle du travail. Il le relance ensuite sur une autre discipline où il rencontre des difficultés, prenant en quelque sorte le contrepoint de son autosatisfaction. La question d'« apprendre à travailler » est posée par Luc. L'entretien, montre qu'il cherche des solutions en ce sens.

Plus bas dans l'entretien, Luc « avoue » ne pas assez travailler malgré la prise de conscience de cette nécessité comme l'indique l'extrait ci-dessous (fin de la séquence 7, début de la séquence 8, Annexe 15).

| | | | |
|-----|-------|---|----------|
| Cpe | 11 56 | Ok, pendant les vacances, bilan quand même satisfaisant même si vous étiez un peu déçu, c'est quand même plus que les | |
| Luc | 12 02 | Ben oui | |
| Cpe | 12 05 | Les autres fois ! | |
| Luc | 12 05 | Oui c'est (inaudible) | |
| Cpe | 12 07 | Et depuis la rentrée ? Comment vous arrivez à faire votre quotidien plus votre boulot, plus votre travail personnel ? | 8 |

| | | | |
|-----|-------|--|--|
| Luc | 12 14 | Euh, j'avoue ne pas avoir fait grand-chose euh maintenant que j'y pense euh, je me suis un peu relâché mais ... à chaque fois je me dis qu'il faut que je le fasse. Oui, pardon je ne sais pas si c'est français ? | |
| Cpe | 12 29 | Si, ça va | |
| Luc | 12 30 | Comme ça ? | |
| Cpe | 12 32 | Oui | |
| Luc | 12 33 | Mais au dernier moment euh soit j'oublie, soit j'ai d'autres trucs à faire, soit, soit j'ai juste pas l'envie mais, il y a toujours une excuse mais non, il faut que je me force à euh | |
| Cpe | 12 44 | Est-ce que là, est-ce que ça suffit le temps ? Est ce qu'il faut que vous travaillez plus ou est-ce que ? | |
| Luc | 12 48 | Il faut que je travaille plus ! C'est sûr, largement plus | |
| Cpe | 12 51 | C'est sûr, les résultats ont pas augmenté suffisamment pour que vous disiez « c'est bon là j'ai fini » ! | |

En 12 07, C fait le lien à propos d'un compromis entre le temps de travail scolaire et le temps pour d'autres activités, Luc convient alors (L, 12 14 « maintenant que j'y pense ») de la contradiction entre ses résolutions et la réalité de son activité scolaire hors la classe. C le relance sur la question du temps et sur la nécessité d'augmenter ses résultats. Il ne porte pas de jugement de valeur sur la contradiction soulevée par Luc mais fait le lien entre le fait de créer les conditions du travail (avoir du temps) (dimension matérielle de l'activité) et le but de cette activité (dimension programmatique) qui est d'améliorer les résultats. Cette liaison semble permettre à Luc (12 48) une conclusion embrayée de l'échange par « il faut que je travaille (...) largement plus ». C quant à elle reformule en mesurant en quelque sorte l'ampleur de la tâche (C 12 51). Ce discours de Luc n'est pas nécessairement porteur de transformation, il se contente peut-être d'anticiper les jugements que C se refuse à porter sur son activité scolaire dont les inférences montrent qu'elle reste insuffisante. La valeur performative de l'échange est discutable. La médiation pour être efficace doit donc avoir d'autres traits comme nous allons le voir ci-dessous.

3.1.2. Transitions et ruptures, deuxième ressort de la médiation

Enfin la médiation consiste aussi à consolider, favoriser des positions intermédiaires pour ensuite favoriser des ruptures qui amènent à une prise de conscience et une transformation de la posture de l'élève vis-à-vis des apprentissages scolaires. Ces moments que nous dirions

"clefs " sont peu fréquents et sont marqués notamment par des indicateurs de volition de la part de l'élève. Nous allons essayer d'observer en quoi, lors de ces moments clefs, il y a « incitation » pour l'élève c'est-à-dire en quoi l'activité prend du sens dans son expérience scolaire.

Nous avons pu constater que ces moments sont souvent suivis par un recadrage conclusif de la part du CPE avec préconisations d'activités à réaliser. Il reprend la main en « institutionnalisant » en quelque sorte la résolution de l'élève.

G. Sensevy dans « *théories de l'action et action du professeur* » importe des concepts issus de la didactique des mathématiques pour « *rendre compte d'un processus dans la description de l'action* » (207). Il définit ainsi dans une logique de didactique comparée et d'analyse anthropologique, le contrat didactique (Brossaud, 1998) comme « *un système d'attentes* » (2000,208) qu'il généralise en « *contrat institutionnel* », postulant un fonctionnement identique au contrat didactique « *comme systèmes d'attentes largement partagées par l'ensemble des membres de l'institution, système d'attentes en tant que systèmes de normes qui régulent l'action* » (2000,209). Les notions de « *chronogénèse* » et de « *topogénèse* » permettent de catégoriser comme nous pouvons le saisir dans le processus conversationnel ici à l'étude, ce qui relève de la gestion du temps de la conversation et ce qui relève des places symboliques occupées par les interlocuteurs, CPE et élève. Sans totalement reprendre ici cette approche, nous proposons de faire le lien, comme le fait Sensevy, en postulant la portée anthropologique de ces catégories d'analyse pouvant « *être référées à tout processus communicationnel* » (2000,210). Concernant la *dévolution* et l'*institutionnalisation*, il postule également le dépassement des seules situations didactiques et propose une généralisation aux situations de travail notamment :

« *En situation de travail, par exemple, le fait que l'opérateur assume la production du travail peut être analysé dans la perspective ouverte par le concept de dévolution. Dans une perspective identique, on peut affirmer que l'autonomie revendiquée propre aux situations de travail contemporaines pose le problème de l'institutionnalisation des manières de faire produites par les opérateurs dans le cadre de l'institution.* »
(Sensevy, 2000)

Il nous semble être ici au cœur de notre sujet. D'ailleurs Sensevy invite à « *la transposition du modèle didactique à d'autres situations de travail.* ».

Comme dans cet article, nous pourrions dans une perspective d'approfondissement de la recherche sur le travail conversationnel en œuvre dans les entretiens de suivi CPE/élève, poursuivre la réflexion sur l'idée de « *structure de l'action* » comme Sensevy le fait à propos de l'action d'enseignement, à la différence que le savoir n'est pas, dans ce cas, l'objet fondamental de la transaction (Cf. § 4.)

Pour en finir avec cette parenthèse, « *l'institutionnalisation* » à laquelle nous comparons l'action du CPE quand il reprend et reformule les résolutions de l'élève peut avoir comme effet de les légitimer, en les considérant comme attendus par l'institution. (Sensevy, 2000).

Dans ce temps, la dissymétrie de la conversation est plus explicite, alors qu'elle était estompée par la posture empathique et sans jugement du CPE, avec le risque de fragiliser la prise de responsabilité et l'autonomie attendues de la part de l'élève (§1.2.1.2. Les entretiens). L'utilité de cette forme de renforcement reste à être analysée.



Extrait de l'entretien d'ISA (Annexe 13), fin de la séquence 4 et début de la séquence

5 :

| | | | |
|---|------|--|---|
| C | 6,18 | 12 et est-ce que... y'a aucun, aucune possibilité que le prochain sujet d'invention vous inspire pas, par exemple ? | |
| I | 6,27 | C'est le risque | |
| C | 6,28 | Ben oui | |
| | 6,31 | Silence | |
| C | 6,32 | Donc, euh a un moment donné Isa, est-ce que vous n'avez pas envie de passer à « je le fais parce que j'ai des facilités » à « je le fais parce que j'ai travaillé et que maintenant, je sais le faire »? | 5 |
| I | 6,43 | Oui...oui | |
| | 6,53 | Silence | |
| I | 6,54 | (I s'éclaircit la voix) Après, ...fin, je ne vois pas en fait comment je pourrais préparer un commentaire à l'avance sans voir le sujet, | |

Isa développe son argumentation concernant les difficultés rencontrées dans l'exercice de commentaire en français, son discours s'autonomise, ses intonations deviennent plus vives. C en soulevant ici une contradiction « entre choisir par facilité » ou « apprendre à faire » incite Isa à se projeter dans un travail d'entraînement, exercice qu'elle ne semble pas mettre en œuvre lors de ses révisions. Isa risque de se heurter à des difficultés, c'est ce qu'elle oppose dans la suite de la conversation. Cette argumentation par la négative peut permettre, par la rupture du raisonnement qu'elle implique, à un raisonnement différent, un dépassement de la contradiction comme le montre la suite de l'échange. Isa se projette dans une nouvelle résolution (Isa, 10 55) « Oui, faire l'intro et la conclusion, enfin essayer de la rédiger et mais en fait faire comme une lecture analytique mais, mais (inaud) comme un commentaire ». Les liens et les transitions amènent Isa à rompre avec l'idée qu'elle ne peut apprendre à travailler le commentaire. Cette rupture lui permet d'extrapoler sur d'autres procédés d'entraînement.



Extrait de l'entretien de Mat, (Annexe 16), séquence 4 :

| | | | |
|---|------|--|--|
| C | 8 04 | A faire le plan, la fiche, elle va vous aider à avoir des idées mais qu'il faut en effet placer dans euh, dans un paragraphe rédigé, alors, enfin plusieurs dans une composition. Et donc, comment vous pourriez faire ? | |
| M | 8 20 | Euh... | |
| C | 8 22 | Pour surmonter cette difficulté | |
| | 8 24 | Silence | |
| M | 8 26 | Euh ben je sais pas, ben peut être faire des plans chez moi ? | |

C en opposant deux activités d'apprentissage : acquérir des connaissances grâce aux fiches de révision et mettre en ordre des connaissances dans un commentaire, incite Mat à penser la nécessité de dépasser le seul travail de fiches. Celui-ci semble s'y résoudre, en faisant l'hypothèse à ce stade de la discussion, de refaire des plans chez lui en guise d'entraînement.

Le CPE est alors plus guidant, il incite l'élève à prendre une autre posture face au travail personnel (celle de l'entraînement à partir des points de difficultés identifiés par l'élève). C ne formule pas directement la nécessité de travailler autrement. C'est la contradiction qu'elle

soulève qui permet à l'élève de questionner ses procédés et de tenter de les dépasser, du moins en prenant telle ou telle résolution (dont on ne sait pas si elles seront suivies d'effet).



Extrait de la séquence 9 de l'entretien de Luc (Annexe 15) :

Luc, de manière récurrente, lors de cet entretien fait référence à un manque de bases dû selon lui à un déficit pédagogique et à un travail personnel insuffisant au collège. Ainsi les lacunes semblent vécues comme inéluctables et y remédier est présenté par Luc comme une l'étape préalable à sa mise au travail (tout en étant irréalisable). Il est dans une forme d'impossibilité. C évacue ce préalable « ça ne me paraît pas très net dans votre tête » (C, 17 20) et le réoriente vers sa proposition d'un entraînement à partir d'un sujet de français de type bac. Pour cela, C porte une évaluation sur le procédé proposé par Luc (ce qui est peu fréquent) « ça me paraissait plus précis » (C, 17 34). Luc reprend avec enthousiasme l'idée de l'entraînement et se projette dans sa réalisation : « C'est précis, c'est clair et net ! Mais euh, oui, enfin, c'est quand même, je vais faire ça sûr et certain ce week-end mais euh... mais euh » (L, 17 36). A cet enthousiasme, C oppose ou finit sa phrase « ça ne suffira pas ! » (C, 17 50). Luc relativise alors la mise en œuvre réelle de son projet d'entraînement et y oppose un manque de motivation. C ne reprend pas pour autant ce thème qui est encore une forme d'impossibilité à mener à bien son projet. Il l'entraîne vers une projection toute autre sur les modalités concrètes de la mise en œuvre de l'entraînement.

La contradiction soulevée par C amène ici Luc à relativiser la « promesse » de s'entraîner et avec empathie, l'aide à la formuler. En effet, on ne sait pas si cette réponse « ça ne suffira pas ! » s'oppose à Luc ou complète sa pensée. Pour autant, elle permet à Luc de sortir du rôle de l'élève de "bonne volonté" pour le repositionner dans les contradictions qui sont les siennes face à réalité de son travail scolaire, les résolutions ne suffisant pas. Cet effet n'est ensuite pas repris par C qui se focalise sur les conditions concrètes d'un projet de mise au travail, l'injonction est ainsi présentée comme une proposition, laissée au choix de l'élève.

| | | | |
|-----|-------|---|--|
| Luc | 15 54 | Non, c'est dans le sens où euh... en fait, j'ai... depuis la 6ème, j'ai eu des profs, professeurs de français euh... qui n'étaient pas très euh pédagogues ou je me souviens mal aussi mais en fait, j'ai beaucoup de, de, je ressens en tout cas, beaucoup de manques en français. Par exemple, comme là j'ai eu un doute pour « fasse » bon j'ai dit... enfin bref voilà. Mais euh, il y a aussi...du coup, il faudrait que je revoies ses bases là pour du coup, avoir | |
|-----|-------|---|--|

| | | | |
|-----|-------|---|--|
| | | ces procédés là pour, enfin, pour les transformer en procédés pour un commentaire ou | |
| Cpe | 16 38 | Mmm | |
| Luc | 16 38 | Ou (inaudible). Je ne sais pas si c'est clair ? | |
| Cpe | 16 42 | Non, là c'est un truc que j'ai dû mal à saisir. Mais comment vous pourriez faire ça ? | |
| Luc | 16 48 | C'est à dire en euh, en regardant peut être un cours de 6ème, de, de de français ou même reprendre les cours de français, tout simple...que j'ai euh dans mes cahiers ou même sur internet ? Enfin que euh, si voulez, les adjectifs, genre tous les types d'adjectifs, tous les mots, enfin de reprendre les bases. Enfin, je ne sais pas expliquer ça. | |
| Cpe | 17 20 | Mmm, ça me paraît pas très net dans votre tête pour l'instant pour mieux vous y prendre alors que là, là, tout à l'heure quand vous avez... il m'a semblé que quand vous disiez « aller voir des sujets sur internet, choisir un et le faire ». | |
| Luc | 17 32 | Oui c'est ça | |
| Cpe | 17 32 | Et de donner à M. N | |
| Luc | 17 34 | C'est bien | |
| Cpe | 17 34 | Ça me paraissait plus précis. | |
| Luc | 17 36 | C'est précis, c'est clair et net ! Mais euh, oui, enfin, c'est quand même, je fais faire ça sûr et certain ce week-end mais euh... mais euh | |
| Cpe | 17 50 | Ça ne suffira pas ! | |
| Luc | 17 51 | Ça pourrait suffire en soi mais euh, en fait c'est ça qui est problématique avec ma manière de penser, c'est que je pense ça et je me dis « que c'est déjà bien mais que je pourrais faire plus à chaque fois ». mais à chaque fois, j'ai ma motivation qui me dit « tu pourrais faire plus mais t'as pas envie de le faire » | |
| Cpe | 18 07 | Moi, je propose de rester sur cette idée de | |
| Luc | 18 09 | Oui | |
| Cpe | | De faire un sujet, c'est déjà pas mal, surtout que vous m'avez dit « en entier » et pendant que vous rédigez, soyez attentif à cette préoccupation. Si vous voyez des manques, en adjectifs ou quoi, ben après, Monsieur N, il peut vous donner des conseils euh par rapport à comment travailler la syntaxe, la grammaire, la conjugaison... Mais allez-y là hop samedi et ou dimanche... Voilà, essayer d'aller encore plus loin et de vous dire « A quel moment du week-end je pourrais le faire là ? » A quel moment du week-end vous pourriez le faire là ? Parce que si c'est un sujet entier, il faut combien de temps ? | |

En accentuant sur les conditions de réalisation de la mise au travail, C évacue en quelques sortes ce que Luc évoque en matière de lacunes, préalable à dépasser de son point de vue. Elle l'incite à penser concrètement la mise en œuvre, sans interroger plus avant ses problèmes de procrastination.

3.2. Entre activité et subjectivité, une mise en tension transformatrice

Dans notre étude, les lycéens convoqués pour un entretien sont en difficulté mais ils ne sont pas en rupture avec le système scolaire, ils sont "mobilisés". C'est le choix qui a été retenu dans la cadre de situations forcées. Nous rappelons que l'étude est réalisée dans un lycée dit de « centre-ville » c'est-à-dire recrutant dans des milieux plutôt favorisés en termes de capital culturel et économique. Obtenir un diplôme, étudier, font partie des attendus familiaux et scolaires, peu ou pas remis en cause par les élèves eux-mêmes. Il est courant de dire que les élèves en difficulté, ne donnent pas sens à leurs apprentissages, cette "vulgate" s'applique moins pour cette étude. Pour autant, l'effet de reprise du sens de l'activité scolaire qui peut résulter de l'entretien avec le CPE nous semble être potentiellement porteur d'une mise en tension. Elle favorise l'appropriation des apprentissages et l'autonomie face à eux (§ 1.2.1.3 Le sens de l'expérience scolaire).

3.2.1 Mobiles et buts mis en tension

Le processus d'appropriation et d'autonomie pourrait ainsi être à la base du processus de transformation de l'élève. Les liens qu'il peut être amené à faire à la médiation, permet une mise en tension entre les mobiles de l'activité et les buts immédiats de l'action. Cette mise en tension peut être porteuse de sens et d'appropriation c'est-à-dire permettre une incorporation subjective. Le rôle support de la « verbalisation descriptive » décrite par Pierre Vermersch (§ 1.2.1.2 Les entretiens) nous amène à faire ce lien entre l'individu, son activité et sa subjectivité. Il favorise la prise de conscience réflexive chez l'élève. Ainsi les relances du CPE comme nous le voyons dans le corpus visent différentes étapes : « initialiser » une activité ou un élément, « focaliser » la conversation sur un point particulier, « élucider » en questionnant et « réguler ».

- initialiser sur un thème : une activité scolaire dans une discipline
- focaliser sur un point de difficulté
- élucider le point de tension
- réguler l'activité (ses conditions concrètes de réalisation)



Dans l'extrait de l'entretien d'Isa (Annexe 13), fin de la séquence 2 et séquence 3 :

C l'interroge sur ses difficultés. Des marqueurs de dévolution et d'attitudes réflexives apparaissent, Isa s'exprime sur son activité scolaire, ses intentions : « je pense que » (I, 3.33), « je me suis rendu compte que » (I, 4.03). Elle prend en charge une part de ses difficultés : « j'ai revu là où je n'arrivais pas » (I, 3.33), contredit son interlocutrice et commence à s'émanciper dans son discours. C reprend le terme de « relâchement » utilisé par Isa en début d'entretien (I, 0. 30) pour qualifier l'appréciation de son travail ou de ses résultats, la question de départ étant assez floue (C, 0. 17 « comment ça se passe en ce moment, là ? »). C interroge le terme de « relâchement » et lui oppose celui d' « efficacité » (C 2 55). Isa mesure son efficacité par les notes obtenues, C la renvoie à l'efficacité de son travail (C 3 54 « Qu'est-ce que vous avez travaillé, en fait ? Pour réussir mieux »).

Cette mise en tension entre le sens de son activité de travail personnel (dépasser des difficultés) et les buts immédiats (avoir de meilleures notes) produit un effet sur le discours d'Isa.

| | | | |
|---|------|--|--|
| C | 2,55 | Le relâchement dont vous m'avez parlé, c'était pas chez vous, c'était dans l'efficacité du travail en fait. | |
| I | 2,59 | Oui | |
| C | 3,00 | C'était moins efficace et là, est-ce qu'il y a des différences entre les matières ou est-ce que c'était général ? | |
| I | 3,06 | Euhh Ben en fin de 2ème trimestre, c'était surtout en histoire géo et en français mais maintenant ça va un peu mieux en français. | |
| | 3,16 | <i>Silence (C prend en notes)</i> | |
| C | 3,20 | Qu'est ce qui va un peu mieux ? | |
| I | 3,22 | Ben les notes | |
| C | 3,23 | Ouais et c'était euh, des exercices différents ? Est-ce que c'est parce que vous avez mieux réussi le même exercice ? Qu'est-ce que euhh | |

| | | | |
|---|------|--|---|
| I | 3,32 | Euhhh | |
| C | 3,33 | Qu'est ce que... | |
| I | 3,33 | Je pense que là en français j'ai revu là où je n'arrivais pas à faire, euh ben j'ai changé | 3 |
| C | 3,33 | (C l'interrompt) Corpus ? | |
| I | 3,45 | Non | |
| C | 3,46 | C'était le corpus, c'était quoi ? Qu'est-ce que vous n'arriviez pas à faire ? | |
| I | 3,47 | Euhhh, ben en soi, en français c'est déjà plus (inaud) entre ce que je n'arrive pas à faire et ce que j'arrive à faire euhhh Ben... | |
| C | 3,54 | (C interrompt) Qu'est-ce que vous avez travaillé, en fait ? Pour réussir mieux | |
| I | 4,03 | Je me suis rendu compte que je réussissais mieux l'invention par exemple que le commentaire. Lors du dernier devoir de 4 heures, j'ai choisi l'invention et je me suis rendu compte que... j'avais plus de facilités dans l'invention que dans le commentaire. | |
| | 4,14 | <i>Silence</i> | |
| C | 4,19 | D'accord et Mum...Euhhh. Comment vous vous êtes rendu compte que vous réussissiez mieux l'invention que le commentaire ? | |
| I | 4,27 | Euhhh | |
| V | 4,27 | (C interrompt) Que vous aviez plus de facilités, vous me dites ! | |
| I | 4,29 | Par rapport aux notes du commentaire et des exercices d'invention | |
| C | 4,35 | D'accord mais vous quand vous travaillez, est-ce que vous travaillez entre les devoirs ? | |
| I | 4,42 | Euh Ben je relis mes cours | |
| C | 4,45 | Ouais | |
| I | 4,46 | Et puis quand j'ai une copie avec des fautes ou avec des remarques, je regarde la correction avec ma copie. | |
| C | 4,48 | Oui | |
| I | 4,49 | C'est tout | |

Là aussi, nous observons que le CPE ne dépasse pas dans un premier temps ce que dit l'élève de son activité. Il reprend son vocabulaire, utilise ses notes pour rester au plus proche de ce que dit l'élève et s'en aide pour ses relances. Il se situe ainsi dans la zone proximale de l'élève. Il

ne va que rarement au-delà de ce que l'élève dit et l'incite, par les problèmes ou contradictions qu'il peut soulever, à remettre en cause ses procédés, lui permettant ainsi de remanier ses mobiles, « sa sphère motivante » (Rochex, 1995). Les indicateurs de volition en sont des indices (I, 3 33 et suite).

Notre recherche des conditions par lesquelles parler de son activité permet de changer son propre rapport à cette activité, nous semble ici trouver une piste. Les effets perlocutoires des questions et relances du CPE, en s'inscrivant dans une posture de non cadrage mais de mise en tension entre les mobiles et les buts immédiats de l'action, produisent chez leur récepteur un effet, ici une prise de conscience (posture réflexive avec indicateur de modalisation (I 4 03 « je me suis rendu compte ») et une manifestation de la volonté (I 3 33).

3.2.2. Efficacité et efficience mis en lien

La question de l'évaluation de leur travail, la différence que sont amenés à faire les lycéens entre ce qu'ils estiment avoir ou non réussi, l'évaluation finale du professeur et les indices intermédiaires (demander à des camarades ce qu'ils ont fait, par exemple) permet de détailler en quelque sorte, ce qui est du registre de la réalisation et ce qui est du registre de l'orientation, des buts. Ce lien entre efficience et efficacité (§ 1.2.1.3 le sens de l'expérience scolaire) permet sur le versant objectif de l'activité (ce que l'élève dit de ce qu'il fait) et sur le versant plus subjectif « *d'élargir les possibles* » comme l'exprime Jean-Yves Rochex (1995), de former de nouveaux mobiles « *en s'émancipant des mobiles initiaux* » d'où la transformation.



Extrait de la séquence 9 de l'entretien d'Isa (Annexe 13) :

C relance sur l'activité d'entraînement, ce qui permet à Isa d'évoquer ses difficultés et de les questionner (I, 15.20). C ne donne pas directement de réponse mais rappelle à Isa ce qu'elle a proposé précédemment en français c'est à dire s'entraîner à partir de sujets corrigés. Isa se projette dans de futurs entraînements d'autant que des exercices le permettant sont fournis par sa professeure. C va plus loin en préconisant un travail d'explication sous le contrôle d'un tiers afin de vérifier si le cours est correctement compris. C ne prescrit pas directement, mais incite Isa à la mise au travail, ses relances concernent à nouveau la question du temps disponible pour

travailler, des procédures de révision « avec ou sans vos notes » (C, 16.36) et de la vérification du travail réalisé. Isa valide le procédé car elle l'a déjà expérimenté. Son propos s'autonomise, elle parle au passé de son expérience, explique les limites rencontrées et reconnaît l'intérêt de la démarche explicative pour mieux s'approprier les connaissances.

| | | | |
|---|-------|---|---|
| I | 14.57 | Euh | 9 |
| C | 15.00 | Et après vous devez vous entraîner, pareil de l'entraînement, à répondre à des questions dans lesquelles vous avez organisé ces euh dates, crises, évènements, ces liens de cause à effet mais en fonction d'une question | |
| I | 15.20 | Ben justement c'est la question à chaque fois que j'ai du mal à formuler que je reprends un peu, enfin je crée une problématique en fonction du sujet. Enfin, j'ai l'impression que ce n'est pas logique ce que je fais. Donc je ne sais vraiment pas comment, comment m'y prendre | |
| | 15.37 | Silence | |
| C | 15.42 | Comment aborder le sujet ? Alors vous pensez tout à l'heure trouver une solution en reprenant les sujets que vous n'aviez pas traités des devoirs précédents. En histoire géo, comment vous pourriez faire pour avoir des... des euhhh entraînements ? Avoir des sujets pour vous entraîner ? | |
| I | 16.02 | Ben Mme V nous donne des sujets avec des corrections, un plan. Euh je pourrais faire comme en français | |
| C | 16.12 | Ben oui, vous pensez que ce serait possible ou pas ? | |
| I | 16.15 | Oui | |
| C | 16.18 | Et puis sinon tout à l'heure quand vous m'avez dit l'histoire du sens et du.. vous avez demandé à vos amies, ce que vous pouvez faire, c'est essayer d'expliquer à quelqu'un qu'était pas en cours avec vous euh le cours. | |
| I | 16.35 | Mum, oui, je vais l'faire | |
| C | 16.36 | Avec ou sans vos notes sous les yeux mais de devoir vous réexpliquer, et là, vous allez voir si vous savez ou pas faire ces liens, ces logiques ? Tout ce que vous m'avez dit tout à l'heure, ça doit s'enchaîner, on doit comprendre les causes, les conséquences, les liens après.... Mais euh, la possibilité que vous évoquez là, elle me paraît euh intéressante. Ouai, vous changez de sujet. | |
| I | 17.01 | (I interrompt C) J'ai déjà essayé de réexpliquer à quelqu'un, quelqu'un de ma famille sans les cours ce que j'avais lu, j'avais vu justement où est- ce que je bloquais. | |
| C | 17.14 | Ouais | |
| I | 17.15 | Enfin ce qui m'manquait.et enfin que, enfin la personne en face me disait qu'est ce qui manquait dans mon explication. J'avais pas vraiment une explication très | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| | | claire, enfin il me manquait certains éléments euh du coup, j'ai relu mon cours et j'ai revu quand j'l'ai lu ce que je n'avais pas dit dans mon explication. | |
| C | 17.33 | D'accord, et ça vous ne l'avez fait qu'une fois ? | |

Isa expose sa difficulté de répondre à la problématique d'un sujet en histoire géographique (I 15 20), elle se situe sur le volet programmatique de l'activité, c'est-à-dire le but visé par l'exercice que nous pourrions résumer ainsi : structurer des connaissances dans une problématique historique. Le CPE ne relance pas directement sur cette difficulté, il se situe sur la dimension matérielle (C15 42) c'est-à-dire comment faire et préconise des entraînements concrets. Isa rebondit et s'inspire de leur discussion en français (I 16 32) et l'échange se termine par un indicateur de volition (I 16 35 « Mmm, oui, je vais l'faire »). Elle s'émancipe en quelque sorte et se résout à d'autres types de procédés en termes de travail personnel avec des transferts d'une discipline à l'autre.



Extrait de la séquence 5 de l'entretien de Mat (Annexe 16) :

Après avoir en quelque sorte validé la méthode des fiches de cours mise en place par Mat, C l'interroge sur les motifs de la déception exprimée (M, 0.28) quant à ses effets sur ses résultats scolaires. Mat formule une difficulté récurrente : (M, 6.32) « j'avais réussi à retenir pas mal de dates. Euh mais là, le problème, c'est euh, ça c'est depuis longtemps, c'est la rédaction en elle-même que j'arrive pas très bien. », (M, 7.28) « C'est, c'est la forme... la forme de composition que... J'arrive pas trop. Hum mais c'est en histoire particulièrement que je... J'arrive pas à faire, euh un plan euh avec les dates et tout ça ». C lui demande comment il pourrait améliorer sa méthode (C, 8.04) « A faire le plan, la fiche, elle va vous aider à avoir des idées mais qu'il faut en effet placer dans euh, dans un paragraphe rédigé, alors, enfin plusieurs dans une composition. Et donc, comment vous pourriez faire ? ». Mat émet alors l'hypothèse de s'entraîner (M, 8.29) « Euh ben je sais pas, ben peut être faire des plans chez moi ? ».

C l'aide ensuite à envisager concrètement les conditions de tels entraînements (les moments, les étapes...). Il l'interroge explicitement sur l'efficacité (C,11.12) du travail entrepris pour dépasser la difficulté de la composition en histoire en basant cette « efficacité » sur une anticipation des questions attendues « qu'est-ce qu'on pourrait me demander ? ». Il entraîne Mat plus loin que ce qu'il formule lui-même en questionnant le but des apprentissages à l'aide

de fiches. Il réinscrit alors la question du but de l'activité de la composition d'histoire, répondre à des problématiques dont l'apprentissage des connaissances n'est qu'une opération. L'efficacité et l'efficacités ne sont pas au même niveau. Cet échange ne va pas plus loin, est-il suffisant pour permettre à Mat de dépasser ses difficultés en situant son travail sur un autre plan, celui de la secondarisation ? Rien ne permet de l'affirmer mais c'est une possibilité.

| | | | |
|---|-------|--|---|
| C | 9 50 | (relit ses notes) Ah ! vous m'aviez parlé de résumer les cours à l'ordinateur, sur l'ordinateur ? | 5 |
| M | 9 53 | Oui ben c'est ça | |
| C | 9 55 | Vos fiches elles sont à l'ordi ? Vous êtes resté sur ça ? | |
| O | 8 56 | Oui | |
| C | 9 58 | (il note) D'accord ! | |
| | 10 00 | Silence | |
| C | 10 10 | Où pouvez-vous trouver des sujets ? Un puis deuxièmement du temps pour vous entraîner à la maison pour faire les | |
| M | 10 17 | Euh | |
| C | 10 17 | Les compositions d'histoire | |
| M | 10 19 | Les sujets, J'pense qu'il y en a dans le manuel | |
| C | 10 21 | Mmoui | |
| M | 10 24 | Et le temps ben... ben j'avais du temps | |
| C | 10 29 | A quoi vous devez renoncer pour rajouter ça à votre euh semaine | |
| M | 10 34 | Ben...euh le Beach volley... que je fais en dehors du lycée | |
| C | 10 40 | Est-ce que vous pouvez là en y réfléchissant avec moi, vous dire « ah ben tiens, là... mercredi après-midi j'fais des fiches » ? « Samedi, je fais des fiches ». A quel moment ? Est-ce que c'est dans une même demi-journée ou est-ce que c'est à un autre moment ? | |
| M | 10 58 | Ben oui j'pense que...oui, je pense que dans cette demi-journée, ça pourrait | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| C | 11 02 | Ça pourrait, vous pouvez enchaîner ? | |
| M | 11 05 | Ben oui, j'pense (silence) | |
| C | 11 07 | « J'essaie de répondre à une question d'histoire après avoir fait ma fiche » quoi | |
| M | 11 11 | oui | |
| C | 11 12 | Et alors, comment ? Qu'est-ce qui vous paraîtrait le plus efficace ? De le faire comme je viens de le dire c'est à dire « j'ai fini ma fiche, j'me dis "qu'est-ce qu'on pourrait me demander ?" Ou il faut du temps entre les deux ? ... il faut... | |
| M | 11 29 | Euh, humm mm... j'pense il faudrait me laisser un peu de temps parce que je ne retiens pas tout après avoir fait la fiche. | |
| C | 11 35 | Ouai, faudrait mieux faire la composition d'histoire d'entraînement après avoir fait une fiche de SES, vous le savez ça, pour que ça se mémorise (fait un geste de la main en tournant vers sa tempe). La mémoire, elle travaille par couches successives. Le moment du cours, quand vous faites votre fiche, quand vous révisez votre fiche et quand vous allez introduire les éléments dans euh, dans le plan de la composition. Quand vous dites la rédaction vous pose problème, il y a aussi l'orthographe, la syntaxe tout ça où c'est la | |
| M | 12 08 | C'est la | |
| C | 12 08 | Ou c'est la méthode ? | |
| M | 12 12 | C'est la méthode | |
| C | 12 14 | Bon, c'est surmontable, vous avez une année. | |
| M | 12 15 | Oui | |

3.2.3 Le versant subjectif de l'activité scolaire

Le CPE est donc bien pour une part sur le versant subjectif de l'activité d'apprentissage en renforçant les mobiles initiaux. Pour cela, il questionne non pas directement le sens de l'activité mais en questionne l'efficacité et l'efficacé.

→ Comment l'élève travaille-t-il/elle sur telle ou telle activité ?

- son ou ses procédés,
- son ou ses buts immédiats,
- comment évalue-t-il/elle son travail,
- comment celui-ci est-il validé au final (par le professeur ou par la note) ?

Le positionnement dans le système scolaire du CPE, hors de la sphère directe de l'acte d'enseigner, lui permet de se détacher de la fonction incitative (le pourquoi de l'exercice scolaire, son sens en termes d'apprentissage) pour plutôt se centrer sur l'orientation et la réalisation de l'activité. Ce qu'il en sait lui vient à la fois de ses connaissances des attendus scolaires et disciplinaires, de ses représentations propres de ce qui se fait en cours, et de ce que l'élève peut lui en dire.

Cette distance par rapport à l'activité même, montre ses limites. Le risque est de ne pas soulever les problèmes dans leur épaisseur, de rester sur des représentations finalement assez sommaires de ce que peut être l'activité comme appropriation cognitive. Les avantages résident dans la mise en questionnement de l'élève sur son activité. Celle-ci porte plus sur des régulations porteuses d'autonomie que de cadrage pédagogique direct.

A contrario, l'entretien de Luc montre à la fois une forme de résistance aux mises en tension du CPE et des contradictions laissées de côté par le CPE, notamment lors des difficultés évoquées par Luc. La nécessité d'efficacité amenée par le CPE n'est pas reprise par Luc (Cf. conclusion de l'annexe 15, entretien de Luc). Cet entretien qui s'inscrit dans une série d'entretiens préalables reflète-t-il une forme d'épuisement du dispositif d'entretien (auquel fait d'ailleurs référence le CPE dans l'entretien de débriefing (annexe 17, P 42 01) ? Nous ne répondrons pas ici à cette question.

Cette tension entre autonomie et cadrage montre la réalité des mobiles du CPE, entraîner l'élève à une mise au travail réfléchi, rationnelle et régulière. Pour cela, il utilise moins la régulation, qui passe par des formes d'injonctions, que la médiation, qui fonctionne tant que le contrat pédagogique n'est pas rompu. C'est ce qui rend possible la dévolution.

3.3 Pour conclure : l'hypothèse de la dévolution

3.3.1 Les changements de registres

La compréhension des enjeux cognitifs de son activité scolaire par l'élève caractérise « *l'attitude de secundarisation* » (2.1.3 La notion d'expérience scolaire et les changements de registres). Elle se traduit par des changements de registre, des repositionnements cognitifs qui amènent l'élève à élaborer de nouveaux mobiles (des « ressources d'apprentissage ») (exemple d'Isa, 16.02 - Annexe 13). Les changements de registres et les marques de volition que nous observons dans le corpus arrivent à des moments que nous appelons « clefs », où le questionnement, où l'évaluation du ressenti et du résultat produisent une distanciation et permettent une transformation par l'appropriation de nouveaux mobiles. L'élève endosse alors la responsabilité de son activité scolaire en autonomie : il lui donne sens. C'est ce que nous pourrions rapprocher d'une forme de dévolution ; une forme seulement, car incomplète par définition. Sa part épistémologique n'est pas présente, seule la dimension de transfert de responsabilité est possible, l'élève prend en charge une activité qu'il organise et module selon des procédés, des adaptations en termes d'efficience et d'efficacité.

3.3.2 Le transfert VS la prescription

Le rôle du CPE dans la conversation avec l'élève est celui du transfert (dans le sens d'un glissement du processus de responsabilisation) par opposition à la régulation ou au contrôle. Cette dynamique surgit principalement dans les moments de questionnements réussis, une fois que le thème de l'activité est orienté, que la description des procédés, des autoévaluations et des évaluations externes est posée et qu'une mise en tension est provoquée chez l'élève. Nous remarquons alors que sa prosodie se fait plus vive, des changements de temps apparaissent, sa parole se fait plus hétérogène, son discours s'émancipe, les marques de volition sont plus fréquents (discours embrayé, marque de modalisation, succession de verbes d'action...). La séquence 8 de l'entretien d'Isa (Annexe 13) illustre un épisode de secundarisation qui clôt l'exercice de dévolution qui a d'abord eu lieu en français (séquence 6 de l'entretien d'Isa).

La posture du CPE dans l'entretien, en ne prescrivant pas, mais en laissant Isa décrire et amener elle-même ses difficultés, à questionner l'évaluation des procédés mis en place : leur efficience et leur efficacité, permet ce transfert de responsabilité à l'élève, qui s'approprie des procédés et donne de nouveaux mobiles à ses activités d'apprentissage.

La mise en tension opérée par certaines questions du CPE permet à l'élève de déterminer les exigences auxquelles son activité doit répondre pour être validée lors des évaluations. Ainsi avoir des connaissances historiques, par exemple, ne suffit pas si elles ne peuvent pas être problématisées ou mises en lien dans des devoirs structurés (exemples d'Isa, de Mat)... Quand C demande à l'élève ce qui ne marche pas, sans déborder dans ses relances des procédés de travail décrits par l'élève, il lui demande pourquoi il s'y prend ainsi et pas autrement. En cela, C situe les échanges sur le registre des nécessités fonctionnelles. Quand C tente d'amener l'élève à réfléchir aux ressources dont il dispose ou aux contraintes de l'exercice en question, il situe la conversation sur le registre des données du problème. Ainsi nous pourrions rapprocher cette démarche de la « problématisation » où s'articulent les conditions et les données. C'est cette mise en tension qui peut permettre à l'élève de trouver des explications ou des manières de faire autrement (Fabre, 1999).

Le CPE procède alors grâce à la médiation à son effacement même, comme pour l'enseignant dans la dévolution, quand il fait disparaître ses intentions d'apprentissage.

Lors des moments de « retrait », nous observons qu'entre prescription et encouragement, la position du CPE se veut prudente afin de ne pas clore l'échange trop vite, alors marqué par des réponses phatiques de l'élève.

Les hypothèses que nous avons formulées semblent trouver dans l'étude des formes de coopération conversationnelle du corpus quelques confirmations fragiles. Nous avons suivi une méthodologie d'analyse qui semble montrer les processus qui valideraient en partie nos hypothèses. Pour autant, d'autres questions doivent se poser dans une mise en perspective critique. Ce sera l'objet du dernier chapitre

3.4 Conclusion

Notre analyse des entretiens de suivi CPE/élève a porté sur la dynamique conversationnelle dont nous avons montré au fil des trois entretiens analysés, quelques constantes tant dans le déroulé que dans la posture du CPE. Cette "dynamique" tient beaucoup aux compétences communicationnelles de ce professionnel dont l'entretien est un des outils majeurs de son activité. Il permet à l'élève d'y trouver un espace d'expression de son ressenti ou de ses

difficultés. Nous avons choisi de centrer ici, dans le cadre de situations forcées, l'approche du CPE sur des thématiques ayant trait exclusivement au travail scolaire, notre thème étant le rôle pédagogique du CPE.

A la recherche de marques subjectives de transformation de l'élève, nous avons aussi rencontré des phases de repli et de la prudence chez ces élèves, invités à un entretien suite à des bilans scolaires insuffisants, avec toute la charge affective et psychologique que peuvent porter de telles situations.

La part de la médiation comme processus en œuvre dans ces entretiens a été l'objet de notre observation. Nous avons tenté d'approcher ce que dit l'élève de son activité à un personnel non enseignant, toutefois au fait de ses évaluations : accès aux relevés de notes et aux bulletins trimestriels, participation aux conseils de classe, bilan avec les professeurs principaux notamment. Notre objectif est de mesurer en quoi cette conversation peut être porteuse de changement chez l'élève.

Nos remarques nous amènent à penser certaines caractéristiques de cette médiation. Elle se caractérise notamment par les liens que le CPE amène le lycéen à faire entre ce qu'il dit et d'autres points de vue. Par exemple, la description et l'appréciation de son travail scolaire au regard de celle de l'enseignant. D'autres liens peuvent porter sur le procédé mis en place et le but de l'activité elle-même, ou sur la volonté de se mettre au travail et les conditions concrètes de cette mise au travail. Des écarts apparaissent qui peuvent provoquer des dépassements. Ils sont produits par des transitions et des ruptures qui permettent d'abord à l'élève de consolider un point de vue, ce que facilite l'écoute empathique. Dans un second temps, ce sont les contradictions en termes d'efficacité qui sont questionnées. La dimension de l'efficacité est plus mise en avant que des raisonnements en termes de réussite ou d'échec.

Nous avons qualifié certains moments de « clefs » pour montrer en quoi dans la conversation, ceux-ci produisent chez l'élève un changement de point de vue et de posture souvent traduit par des phrases embrayées, des marqueurs de volition, de modalisation, une émancipation par rapport au discours de son interlocuteur, etc... C'est indicateurs traduisent un effet perlocutoire dont nous subsumons qu'il peut être porteur de modification chez l'élève.

D'autres moments, « en retrait », montrent aussi des formes de résistance quant à la régulation de leur travail. Cette régulation de la part du CPE intervient souvent à la fin d'un échange, en

conclusion des propos de l'élève, leur donnant en quelque sorte une validité institutionnelle, en lien avec les attentes scolaires. Des malentendus sur la régulation de l'activité (fonction d'incitation VS fonction d'orientation) peuvent aussi être des freins comme le montre l'entretien de Luc (Annexe 15).

Les compétences communicationnelles du CPE assurent à l'élève une forme d'accompagnement dans son expression, l'élève garde la main sur ce qu'il dit faire ou vouloir faire, renforçant ainsi sa prise de responsabilité face à son travail scolaire, et son autonomie de choix quant aux ressources ou stratégies mises en place ou à venir. Ces compétences ont un rôle majeur dans la coopération communicationnelle qui facilite la progression des échanges.

Nous avons observé que les mises en tension sont souvent transformatrices, dans le sens d'un renforcement des processus d'appropriation et d'autonomie. Elles se situent sur deux registres de l'activité décrite, celui de l'orientation et celui de la réalisation. En effet, en interrogeant les buts immédiats de l'action en lien avec ses mobiles, des problèmes ou des contradictions apparaissent. Elles permettent alors un remaniement des mobiles et donc du pouvoir d'agir de l'élève. Du versant objectif (description des procédés de mise au travail) au versant subjectif, des transformations ont bien lieu que la conversation peut stimuler.

Sans être enseignant, le CPE parvient à aider l'élève à réfléchir à ses procédés de travail personnel, à ses ressources d'apprentissage. Les entraînements en lien avec les attendus des travaux comme, par exemple, rédiger un commentaire en histoire ou en français, sont ainsi des pistes qui rapprochent l'élève de l'activité d'évaluation et de ses objectifs. Par cette médiation, l'élève comprend la nécessité de telles répétitions. Il est bien moins sûr que formuler directement des recommandations du type « il faut s'entraîner pour mieux avoir conscience de ses difficultés et les dépasser » serait plus efficace pour l'élève dans le transfert de responsabilité. Par la médiation, l'élève endosse cette responsabilité en prenant en charge une activité qu'il choisit d'organiser et de moduler avec un souci d'efficacité et d'efficacé. Il rationalise un aspect de son travail personnel.

Si nous nous penchons sur la mise en tension elle-même, nous pouvons la rapprocher de la démarche de problématisation. En articulant les données et les conditions par les liens que l'élève est amené à faire, il peut trouver d'autres hypothèses de travail, d'autres procédés.

Comme l'enseignant masque ses intentions d'apprentissage dans la dévolution, le CPE masque ses intentions éducatives de régulation dans la médiation.

4. Retour rétrospectif

4.1 Facteurs favorisant la transformation de l'élève dans sa posture d'apprenant

Cette recherche est une tentative pour approcher ce que pourrait être le rôle pédagogique du CPE alors que celui-ci n'est pas un enseignant. Nous avons vu que la médiation est un ressort important qui permet des mises en tension par des questionnements centrés, non pas sur les objets d'apprentissage, mais sur les procédés mis en place par l'élève, ses stratégies, ses réussites ou ses difficultés dans son travail personnel. Les données du problème : ressources ou contraintes sont associées aux nécessités fonctionnelles : pourquoi on s'y prend ainsi et pas autrement. Le CPE ne se positionne pas en prescripteur, du moins dans un premier temps. Il amène l'élève à interroger ses procédés en lien avec les attendus, les manières dont il les valide ou non, et aussi par une mise à distance du ressenti et par la recherche de critères d'auto-évaluation et d'évaluation externe. Les évaluations dont il est question dans l'entretien sont ainsi, non pas un critère de jugement de la qualité de l'élève, mais un critère de réussite par rapport à l'activité envisagée. Elles ne sont pas le point de départ de la discussion, même si ce sont les faibles performances de l'élève qui sont à l'origine de l'entretien.

Quand cette mise en tension fonctionne, ce que nous avons appelé les moments clefs, il semble que l'élève peut se projeter dans des réaménagements de son activité de travail scolaire personnel et de ses modalités d'organisation. Ainsi la médiation par le langage peut produire des effets sur la posture de l'élève face à son travail.

La mesure de ces effets n'est pas directe, nous la subsumons au travers de changements de prosodie, de posture subjective mise en évidence grâce à des marqueurs langagiers (modalisation, émancipation du discours, marques d'attitude réflexive, indicateurs de volition, de « secondarisation »).

Nous remarquons aussi que ces moments clefs sont dépendants des représentations des activités scolaires elles-mêmes en jeu, celle du CPE et celle de l'élève ; que la co-construction du sens (par inférences) lors de l'échange verbal peut être limitée. En effet, ces représentations sont, de fait, parcellaires. Elles s'inspirent de la culture scolaire du CPE sans être des éléments de sa formation professionnelle proprement dite. Cette lacune est toutefois contrebalancée par la posture spécifique liée aux compétences communicationnelles du CPE et à son rôle

périphérique dans les apprentissages scolaires qui le dédouanent des compétences épistémiques, didactiques et cognitives attendues de la part d'un enseignant.

L'observation des effets subjectifs de la conversation sur l'élève est complexe et s'est limitée dans cette recherche à un seul entretien par élève. L'envisager sur le long terme, aux travers d'entretiens successifs, pourrait mettre en évidence une évolution des postures ou de la relation au travail scolaire, et une capacité à mettre en tension sa propre activité. Toutefois, des formes de résistance sont perceptibles dans les propos des élèves ici interviewés, leurs réponses laconiques peuvent traduire la crainte de recadrage et d'injonction, comme en témoignent les auto-appréciations souvent péjoratives des élèves sur leur propre travail. Ils anticipent de cette manière un jugement scolaire péjoratif à l'origine de leur convocation à de tels entretiens. Le CPE se garde de tel jugement ou en conclusion d'un échange, s'autorise un avis en matière de résultats ou d'attendus. L'entretien de Luc peut être un exemple d'une forme d'épuisement de la mise en tension ou de l'installation d'une forme de malentendu sur l'activité elle-même, mais n'ayant pas eu accès à son 1^{er} entretien, nous ne pouvons déterminer plus en détail la dynamique de la résistance observée.

La question de la quantité de travail qui finalement est toujours, en creux, insuffisante de la part des élèves. Savoir qu'il faut faire ne suffit pas à faire (cf. entretiens de Mat et de Luc). Ce n'est pas non plus la question principale du CPE ici. Son questionnement se situe plutôt sur l'efficience et l'efficacité de l'activité en jeu. Ces dimensions permettent de dépasser le raisonnement par l'échec ou la réussite. Ne pouvant pas questionner le sens de l'activité d'apprentissage (son orientation) qui lui échappe, le CPE n'étant pas l'enseignant, il parvient parfois à amener l'élève à un remaniement de ses procédés, tout en mesurant avec lui le coût de son investissement. Le CPE revient systématiquement sur le temps passé et sur le préjudice que cet investissement entraîne sur une autre activité de la sphère privée. Il respecte en cela l'élève dans sa part personnelle, le domicile n'étant pas qu'un prolongement de l'école.

Nous remarquons que le CPE avance prudemment dans ses questions afin de ne pas imposer son propre point de vue, il reprend souvent les propos de l'élève sous la forme de discours rapportés ou par des reformulations empathiques. Ce savoir-faire dans l'équilibre conversationnel permet les effets perlocutoires que nous avons décrits plus haut, susceptibles d'entraîner des transformations chez l'élève.

Le sens de l'expérience scolaire en est-il pour autant renforcé en termes d'autonomie et d'appropriation cognitive ? C'est ce que nous avons tenté d'approcher avec le concept de dévolution.

4.2 Dévolution, institutionnalisation : des concepts didactiques dans des situations sans apprentissage

Comme nous l'écrivons plus haut, Gérard Sensevy (2000) montre tout l'intérêt, dans une analyse de l'activité, d'utiliser le concept de dévolution dans d'autres situations que celles de l'enseignement, et notamment dans l'analyse de situation de travail. Si nous nous en tenons à une définition très large de la dévolution comme transfert de responsabilité réussi quant à la réalisation d'une activité, dans le sens d'une appropriation et d'une autonomie par rapport à cette situation, nous pouvons extrapoler l'utilisation de ce concept à cette étude. Pour autant, on ne peut pas parler, dans le cas de ces entretiens de suivi, de contrat didactique. Tous les ingrédients ne sont pas au rendez-vous. Il y a néanmoins un système d'attentes partagées entre le CPE et l'élève. Il est très net dans le processus conversationnel. Malgré des positions très dissymétriques, un certain nombre de « constantes » s'appliquent comme nous le décrivons : l'absence de jugement scolaire direct, le respect de « l'espace proximal », la progression séquentielle des échanges, la mise en tension... Ce cadre d'échange permet au processus de médiation de se réaliser avec les possibilités de transformations subjectives dans l'expérience scolaire de l'élève que nous tentons d'approcher.

Plus haut, nous regardons aussi l'apport théorique d'ESCOL au travers des notions de tâche et d'activité comme l'illustrent les travaux de Stéphane Bonnery (2007). C'est dans cette approche que nous pensons pouvoir utiliser le concept de dévolution. La question du rôle du CPE est ainsi interrogée : ne s'exerce-t-il que sur le mode de la régulation ou peut-il s'en émanciper par des registres communicationnels et évaluatifs différents que nous pourrions rapprocher du processus de dévolution ?

Lors des entretiens, nous sommes amenés à penser que le CPE vérifie, (peut-être un peu comme M. Jourdain, sans le savoir, ce qui le distingue là aussi d'une situation théorique d'enseignement où l'enseignant est créateur de la situation d'apprentissage) que l'élève a les capacités de mettre en place une relation réflexive autonome et réfléchie à son activité, ce qui permet ensuite la « secondarisation ». Pour cela, il met en tension des nécessités et des données liées à l'activité

abordées afin que l'élève puisse développer des hypothèses de travail. C'est en cela que nous pensons qu'il y a transformation chez l'élève. Cette transformation passe par l'acceptation de ce transfert de responsabilité. Il s'émancipe ainsi un temps de la conformité aux attendus scolaire, pour plus d'autonomie cognitive.

Si avec Loïc Clavier nous reprenons l'idée du paradoxe que peut représenter « *l'injonction à l'autonomie* », et la distinction entre « *contrôle et évaluation* », il semble possible dans notre cas, d'envisager la démarche d'entretien du CPE comme la médiation entre les attendus scolaires et l'évaluation par l'élève de son activité personnelle. Cette évaluation s'organise autour de la mise en tension que nous avons décrite plus haut entre des données et des nécessités de l'activité interrogée, de son efficacité comme de son efficience. Elle permet une forme de distanciation et déculpabilise l'élève de n'en faire jamais assez.

Le registre est en effet moins celui de la quantité que de la qualité et des possibles. La proposition finale reste toujours d'en faire plus mais surtout autrement pour être plus efficace et efficient.

Nous avons abordé aussi la notion de « Zone proximale de développement » afin d'expliquer en quoi le CPE, lors de ses relances, s'écarte rarement des dires de ses interlocuteurs tout en orientant progressivement les échanges, de manière à initier un autre point de vue, une distance, à mettre en tension des assertions. L'élève est ainsi amené progressivement à remettre en question son propre discours, ses conceptions sur l'activité qu'il décrit et cela par petite touches, constituant autant de ruptures explicites ou implicites. Le concours du CPE est ici indiscutable pour permettre à l'élève de remodeler ses conceptions ou représentations de son travail personnel.

En termes de prolongement prospectif à notre étude, il nous semble important dans le lien et la complémentarité des deux métiers, CPE et enseignants, de compléter leur formation par des compétences communicationnelles et des compétences didactiques. Les questionnements du CPE prendraient plus d'épaisseur et permettraient de problématiser les méthodes de travail personnel mises en place par les élèves de manière plus consistante qu'elles ne le sont spontanément. Pour les enseignants, un savoir-faire communicationnel de l'ordre de la médiation, pourrait permettre de sortir de la régulation et du contrôle peu porteurs de transformation dans l'expérience scolaire de l'élève.

4.3 Les aléas

Au fil de la recherche, des faiblesses sont apparues qui méritent d'être interrogées tant elles peuvent être porteuses de biais.

4.3.1 Les biais organisationnels

Le premier problème est lié à la période de réalisation des entretiens, en fin d'année scolaire, ce qui n'a pas rendu possible la possibilité de mener plusieurs entretiens à suivre avec le même élève. Ils auraient peut-être permis de mettre en évidence des évolutions potentielles dans son rapport au travail scolaire.

Le second problème est lié à l'annulation des entretiens avec le 2^{ème} CPE dont l'établissement d'exercice était un collège. Ces entretiens auraient pu permettre des comparaisons dans les processus conversationnels observés. Et du point de vue des élèves, que nous aurions choisis plutôt en classe de 3^{ème} afin d'éviter une trop grande différence d'âge, la comparaison aurait pu porter par exemple, sur les rapports différents aux attendus scolaires comme sur l'attitude des élèves en entretien et sur leur capacité à se distancier et à s'autonomiser.

Le troisième problème réside aussi dans l'organisation du temps de la recherche où ont été menés de front les entretiens, l'élaboration théorique et la problématique. Ainsi le cadre de la situation forcée n'a pas été posé dans la règle de l'art et les retours sur les entretiens pas suffisamment précis pour permettre au CPE d'envisager de varier tel ou tel aspect dans ses échanges avec les élèves.

Cette étude constitue plutôt une prospective qu'une recherche approfondie sur le potentiel pédagogique des CPE.

4.3.2 L'analyse des données

L'analyse langagière et conversationnelle n'a pu être menée pleinement malgré des recherches longues qui ont permis de déterminer des cadres d'analyse. Le risque est que trop partiel, les outils d'analyse estompent des aspects ou des pistes interprétatives. Ainsi « l'effet Topaze » a pu être négligé dans certains échanges. Cet effet pouvant être redoublé par le fait que le

chercheur(e), elle-même CPE et en interconnaissance avec le professionnel observé ait pu engendrer une forme d'obligation de résultat de la part du collègue...

4.4 Des concepts nomades

C'est Isabelle Stengers qui a développé cette notion (Guerreau, 1988) « *pour tenter de saisir les processus concrets qui font transiter certaines notions générales, certains cadres de représentation et d'organisation du savoir, d'une discipline à une autre.* »

Si nous avons de nombreuses fois remarqué que les concepts utilisés étaient ceux de la didactique alors que comme le dit Sensevy, dans la situation de travail ici étudiée, « *le savoir n'est pas l'objet fondamental* », nous sommes amenés à questionner l'objet en jeu dans ce type d'entretien.

Nous l'avons nommé la « dévolution » c'est-à-dire le transfert de la responsabilité à l'élève de la critique et de la rationalisation de ses méthodes. Nous avons aussi identifié des phases d'« institutionnalisation » qui actent, pour reprendre une partie de la définition de Brossaud (1998), « *un changement de rôle* » non pas du savoir, mais dans notre cas, de la méthode ou des procédés de travail personnel. Par la démarche de questionnement (proche de la démarche de problématisation) proposée par le CPE lors de certains échanges, ces « changements de rôles » ont pour effet de leur donner une validité en termes d'efficience et d'efficacité, de les légitimer comme pouvant être utiles à d'autres occasions, sans refaire toute la démarche d'appropriation, c'est ce que nous avons appelé la « secondarisation », marquée par les changements de registre dans le discours de l'élève.

Tout en partant des sources théoriques, des concepts et de leur définition, nous les envisageons dans une application partielle, tronquée du fait de la transposition de concepts didactiques dans la sphère éducative. Il y a là un saut qui s'attache plus à une comparaison des processus qu'à une approche fidèle à la définition historique des concepts de référence. Cet usage comparé mériterait d'être prolongé par l'étude des effets théoriques des distorsions opérées. D'autres catégories théoriques ont sans doute été négligées comme celles de Basile Bernstein et du rapport au langage, (Forquin, 1976) et le concept de cadrage et la notion de contrôle (Rochex, Crinon, 2011). Mais comme le souligne Sensevy (2000, 76), élargir l'utilisation de concepts

didactiques pour inscrire la recherche dans une approche plus globale de « structure de l'activité » nous a semblé une opportunité.

Notre démarche a certes trouvé dans les concepts didactiques une cohérence interprétative mais celle-ci ne peut masquer les distorsions théoriques opérées. Pour les valider, il faudrait pouvoir approfondir la recherche dans un cadre plus précis et utiliser à plein le potentiel de la situation forcée dans l'analyse de la pratique étudiée.

4.5 Le débriefing avec le praticien

L'entretien de débriefing a été réalisé à la mi-juillet alors que les entretiens avec les lycéens s'étaient déroulés en mai et la première moitié du mois de juin. Ce décalage est assez important et le CPE ne s'en souvenait plus précisément. De plus, la fatigue professionnelle après un mois de juin dense était significative pour le CPE comme pour le chercheur(e). Des entretiens intermédiaires auraient sans doute permis de cerner les problèmes professionnels rencontrés et de tester d'autres propositions notamment dans le champ des attendus scolaires et de leur problématisation avec les élèves.

Cet entretien de débriefing (Annexe 17) n'est pas analysé, nous n'en reprenons que quelques extraits significatifs de notre point de vue. Nous les avons classés par thème dans le tableau ci-dessous [P : CPE, C : chercheur(e)] en référence notamment à certaines questions de l'entretien préparatoire (annexe 12).

| Thèmes | Minutes | Extraits | |
|--------------------------------|---------|---|--|
| La visée des entretiens | | | |
| | P 3 49 | comment tu fais pour travailler ? | |
| | P 14 14 | vraiment, comment tu apprends | |
| | P 11 30 | les élèves soient plus autonomes vers une posture réflexive | |

| | | | |
|---------------------------------|---------|---|--|
| | P 33 38 | En fait, je vais rarement à un entretien où l'objet va être leur projet d'études pour après. Ça vient, j'en parle au fil de | |
| | P 38 05 | Oui mais peut-être que s'il n'y avait pas eu le cadre de ta recherche, je me serais un peu plus (geste de contourner) laissée entraîner vers cette relation sympathique, (à propos de l'entretien avec Rémi) | |
| | P 44 35 | ... il a changé des choses dans ses méthodes de travail. Ça a porté ses fruits. Alors l'autonomie euh n'est pas parce que ce qu'il a changé c'est parce que les adultes lui ont dit de faire comme ça. Mais il a expérimenté, il y a eu un résultat, donc on peut penser que petit à petit, il va, tu vois, s'approprier ces techniques-là, soit en trouver d'autres. | |
| | P 47 30 | Ben j'essaie moi, de de d'apprendre des choses sur eux quoi. C'est sincère, c'est à dire que, si je leur dis « parlez-moi de votre scolarité », justement, c'est pour ne pas être dans les représentations mais parfois on en a. C'est sûr ! | |
| Les élèves | | | |
| | C 6 15 | des jeunes déjà avancés qui « voient la marche à franchir », pas trop en difficulté » | |
| | P 34 16 | Mais en effet, le fait qu'ils soient, pour 9 sur 10, peut-être même plus que 9/10, en réussite et que donc euh quel que soit leur projet, ça va bien ... enfin, il n'y a pas euh moins que dans l'établissement où je travaillais avant, de risques de décalages entre leurs résultats et les études qu'ils veulent choisir. | |
| | P 42 01 | ... disons que ça veut dire que la leçon à tirer c'est qu'avec les élèves euh les plus en difficulté, ben au bout d'un moment, il faut passer le relais à ... à quelqu'un, à quelqu'un d'autre pour ces questions-là. | |
| Relation CPE, enseignant | | | |
| | P 9 16 | Ça fait bouger les lignes sur la perception du rôle des CPE dans l'équipe | |
| | P 15 05 | il n'y a pas de risque que l'on se sente remis en cause quoi. Enfin soi-même ou par l'élève | |

| | | | |
|---|---------|--|--|
| | P 20 31 | moi je peux m'interroger parce que je ne suis pas dans le même temps. | |
| | P 34 49 | Et puis, les profs, ils le travaillent plus ici, hein. Ils ont des entretiens individuels, sur l'élève, sur le projet | |
| Rôle du CPE | | | |
| | P 18 45 | C'est donner de la place à la difficulté | |
| | P 16 38 | en lui renvoyant à lui ce qu'il ne fait pas pour réussir quoi. | |
| | P 16 49 | A chaque fois, questionner moi-même et puis les équipes en se disant : « oui, mais qu'est-ce qu'on peut faire ? » | |
| | P20 27 | C'est avoir un point de vue plus global et éviter les certitudes, être dans un questionnement. | |
| | P 39 43 | ..., si le rôle pédagogique du CPE c'est de transmettre, c'est à dire que là on va leur transmettre vraiment une technique et on est plus juste dans l'écoute et le conseil et la reformulation. <i>(Il est question de sophrologie)</i> | |
| L'intérêt trouvé à ce type d'entretien | | | |
| | P 10 42 | ça rajoute un outil | |
| | P 25 57 | Ben ça a accentué cette curiosité, je me dis : « l'année prochaine, faut que tu... » (...) « Faut tu ailles plus loin ». et par rapport à la réforme du lycée, voilà de regarder vraiment les épreuves, les nouvelles épreuves, les objectifs (baisse le ton). | |
| Le procédé | | | |
| | P 7 52 | des infos avant non utilisées | |
| | P 22 07 | j'ai le temps d'aller regarder, euh ... Les relevés de notes. (...) Quand je sais que les info vont pas venir toutes seules | |
| | P 29 01 | donc aussi euh aussi la cohérence avec les informations que j'ai par ailleurs. | |
| | P 24 41 | J'm'dis, nous aussi faudrait qu'on fasse ça de temps en temps quoi. (...) C'qui passe en classe, ce qui passe, ce qui leur est demandé ? | |

| | | | |
|--|---------|---|--|
| | P 25 14 | Les contenus oui ! (...) on parle des modalités, on parle du travail de groupe, on parle de euh mais on parle pas de la définition mais c'est pareil, on ne rentre pas dans le détail de ce qu'ils apprennent. | |
| | P 27 51 | ...je perçois euh une sincérité, euh, voilà on est, euh on tourne en rond, on fait des zigzagues, on tâtonne, on avance, on recule et puis tout d'un coup, voilà, c'est dit quoi.ça c'est en regardant l'élève, ... en percevant, euh (petit silence) le non verbal je pense et sur euh (petit silence) après, sur euh valider en rapport à des questions plus techniques, on va dire... Euh à mon avis, c'est un truc de rythme de l'entretien, c'est à dire je sais qu'on a un peu près 20 minutes, une demi-heure et donc il faut avancer euh | |
| | P 29 44 | Je sais que j'aime bien, ça je le fais exprès ! Enfin euh, parfois je reviens en arrière aussi. | |
| | P 30 15 | oui tu me disais « tu les amènes à se dévoiler ». J'ai remarqué que parfois, si je prends tout de suite ça, ça va se refermer, c'est trop brutal, quoi donc faut continuer un peu et on y revient | |
| | P 32 08 | c'est la phase introductive là où, où je dis pourquoi on est là, « pour parler, pour que tu puisses t'exprimer sur ta scolarité », ça me suffit en fait | |
| | P 33 38 | Donc quand je formule des questions par rapport à ... au projet d'études ou au projet professionnel, c'est sous la forme « est ce que tu sais déjà ? Est-ce que tu as plusieurs idées ? | |
| | P 34 55 | j'adapte mes priorités par rapport à ce qu'ils peuvent trouver par ailleurs | |
| | P 36 01 | Bon ben là, je cherche, je cherche le sens avec eux c'est à dire « qu'est ce qui était évalué là ? » « est ce que c'était le temps passé ? | |
| | P 43 15 | Ben quoi, on ne va pas forcer les gens non plus quoi, il faut rester disponible puis...Là je suis passée aux absences mais finale... rester disponible et aussi rappeler le cadre, c'est pareil pour euh, pour l'école, un moment donné, il faudrait dire « Ben là t'es obligé de rendre ton travail. Tu dois.... | |
| | P 48 57 | A pas plaquer des schémas ouais. Et puis quand on, par rapport aux jugements aussi, on dit je ne juge pas, ils font bien ou mal leur travail, forcément. Tu peux limiter euh | |

| | | | |
|--|---------|--|--|
| | P 50 11 | ..., en tout cas c'est important pour moi de dire voilà, par exemple, « c'était au conseil de classe que j'ai entendu dire ça » ou « je t'ai proposé ce rdv » ou « est ce que ce moment te convient pour qu'on parle de ta scolarité ? » | |
| | P 53 57 | Et donc oui, ça pourrait être une question aussi à poser dans les entretiens. « Qu'est ce qui valide pour toi le fait que t'as ... comment tu fais pour voir que c'est mieux, que t'as progressé, que t'as appris quelque chose? » | |
| Compétences communicationnelles | | | |
| | P 30 42 | pour moi, dans mon métier, j'ai validé, quoi, que ça marchait. Parce qu'au début, je devais le faire un peu comme ça dans | |
| | P 32 55 | De dire qu'il n'y aura pas de jugement, « qu'on est pas là pour juger ». Pour dire « C'est bien ou c'est mal » « c'est dans la situation dans laquelle vous êtes, il est, elle est en ce moment» | |
| | P 41 19 | Ben il faut de la disponibilité des deux côtés | |

Cette compilation thématique nous permet de mettre en évidence quelques éléments relatifs à la méthode et aux objectifs des entretiens observés. Ces derniers s'inscrivent dans le cadre de notre méthodologie de situation forcée : faire parler des élèves de leur travail.

Le CPE décrit assez bien ce que nous avons appelé « ses procédés » qui rejoignent en partie « les compétences communicationnelles » : ne pas juger, partir de ce que dit l'élève tout en ayant une idée assez claire de son niveau scolaire, ce qui signifie prendre des informations en amont et ne pas toutes les dévoiler.

La sincérité est soulignée comme nécessaire à la qualité des échanges. La part du subjectif, du relationnel, du non-verbal, du rythme à donner à l'entretien est aussi évoquée comme constituant des éléments qualitatifs importants. L'expérience des entretiens et les retours des différents débriefings, acquis au fil de sa formation et de sa carrière, ont permis à ce CPE de se forger des savoir-faire. Il évoque notamment la pratique des retours en arrière, de reprises de mots, de phrases dites antérieurement pour repositionner l'élève dans un questionnement afin qu'il ne « referme » pas trop vite le dialogue.

L'idée d'un cadrage éducatif par le CPE est aussi abordée par le biais des exigences scolaires nécessaires à rappeler. L'entretien n'est pas qu'un espace d'écoute, c'est aussi un lieu où le CPE rappelle, prononce une parole institutionnelle sur les attentes scolaires. Choisir de centrer les entretiens sur le travail scolaire de l'élève a un double apport : pour le CPE, c'est un outil supplémentaire, pour l'élève, cela favorise une prise potentielle d'autonomie en lien avec la réflexivité qu'elle implique, une appropriation de techniques de travail.

Dans le rapport avec les enseignants, le CPE semble se situer en complémentarité avec une place particulière en participant, au-delà du constat, à l'interrogation de la difficulté. Il n'est pas impliqué directement dans le processus apprendre-enseigner, il se situe dans une autre temporalité. Le projet d'orientation n'est pas directement sa préoccupation. C'est plus le positionnement de l'élève par rapport à ce projet qui est questionné. La question de l'après-bac est déjà très investie par les enseignants selon lui.

Ces éléments, certes partiels, confortent une part de nos interprétations et de nos hypothèses pour que l'entretien de suivi soit mené à bien :

- Le processus de médiation et les savoir-faire requis,
- Le transfert de responsabilité à l'élève de ses procédés de travail personnel et de leur évaluation,
- L'institutionnalisation comme étape nécessaire.

5. Conclusion générale

Cette recherche est une contribution partielle à l'étude du rôle et la place du CPE dans la médiation des apprentissages des élèves. Son thème est la question du rôle pédagogique du CPE. L'analyse socio-historique, en première partie, montre que ce rôle constitue un point aveugle du métier du point de vue des textes officiels (comme de la recherche d'ailleurs). Il est vrai que ce métier dont le statut, créé dans les années 70, a été l'objet d'assez peu d'études universitaires et notamment dans le champ de la didactique. La formation des CPE en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), puis en ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) et maintenant en INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education) aboutit fort heureusement à la développer.

Peut-on parler de rôle « pédagogique » du CPE alors que celui-ci n'est pas un enseignant, qu'il ne transmet pas un savoir et que sa relation aux élèves se situe sur le champ éducatif ? De notre point de vue, cette contradiction n'est qu'apparente car nous subsumons que le rôle du CPE en la matière pourrait être celui d'un médiateur des apprentissages de l'élève.

Les textes officiels préconisent un travail d'équipe entre CPE et enseignants dans le suivi des élèves, centré principalement sur la recherche de l'origine de leurs difficultés, la participation à leur évaluation et l'accompagnement de leur projet d'orientation. Cette approche globale de l'élève, portée par le CPE, est souvent décrite comme une « spécificité » de notre système éducatif, tout en étant critiquée comme un des effets de la division des tâches éducatives. Les enseignants enseignent, quand les CPE éduquent. Dans les faits, les frontières sont bien plus floues. Nous postulons que c'est à ce croisement que l'élève peut tirer parti d'une certaine reprise de sens de son expérience scolaire.

Si la figure de maintien de l'ordre, propre au surveillant général, a été reconfigurée au fil de l'évolution de l'école et de la société, la figure du CPE n'est pas encore stabilisée¹.

1. *Plusieurs ministres ont d'ailleurs commis un lapsus intéressant en les nommant, non pas « conseillers principaux d'éducation », mais « conseillers pédagogiques d'éducation ». Peut-on attribuer cette erreur à une simple méconnaissance du métier et à une certaine indétermination institutionnelle de leur rôle que l'entrée en IUFM aux côtés des enseignants n'a pas entièrement levée au début des années 1990 ?*

L'entrée officielle des CPE en pédagogie est actée dans la loi Jospin d' « orientation sur l'éducation » de 1989 sans que la définition de leur rôle pédagogique n'ait été plus clarifiée, pas même dans la dernière version de leur circulaire de mission de 2015.

L'enjeu syndical actuel (à la lecture des écrits du syndicat majoritaire) reste encore de recentrer l'activité du CPE sur la relation aux élèves et sur le travail d'équipe avec les enseignants, en réaction au glissement de leurs missions vers les sphères administratives et managériales qui n'aurait jamais cessé.

Des études montrent aussi la place privilégiée de l'écoute et du développement d'espaces d'expression dans leur pratique professionnelle notamment lors de face à face CPE – élève. A contrario, les entretiens ne sont pas particulièrement valorisés par l'institution comme en témoignent l'étude des textes officiels relatifs à l'évaluation et à la formation. Les professionnels ont développé en la matière une « culture » professionnelle, des savoir-faire que leur collaboration avec les personnels d'orientation, sociaux et de santé a sans doute favorisé.

C'est cet angle mort de l'apport pédagogique potentiel des CPE dans le système éducatif français que nous avons souhaité approcher. Notre optique est celle du suivi des élèves en équipe pédagogique. Comment un CPE, éloigné des processus d'apprentissage, peut-il prendre en compte, dans le suivi des élèves, ce qui se passe en classe et, au-delà, dans le travail personnel ? Comment enrichir l'approche globale de l'élève par un point de vue plus pédagogique s'intéressant à son rapport aux apprentissages ? Apprendre est compliqué, beaucoup de résistances, de biais et d'obstacles existent. **En quoi le CPE peut-il être médiateur des apprentissages de l'élève ?**

Dans le cadre de situations forcées, des entretiens de suivi ont été menés auprès de lycéens par un CPE. Ils ont été centrés sur le travail des élèves, du moins ce qu'ils en disent. La notion d'expérience scolaire développée par Jean Yves Rochex (1998) et la théorie socioconstructiviste de l'activité ont permis de poser des hypothèses concernant le rôle du CPE dans la médiation et ses effets auprès des élèves dans leur rapport à l'activité scolaire. L'analyse séquentielle des échanges conversationnels a permis de mettre en évidence des effets performatifs dont nous pensons qu'ils sont porteurs de transformations subjectives chez l'élève. En liant processus cognitif et processus subjectif, les apprentissages peuvent prendre sens et valeur, l'activité étant le vecteur cette médiation, le remaniement des mobiles un de ses indicateurs.

Des moments-clefs ont ainsi été mis en évidence dans l'analyse des formes de coopération conversationnelle. Ils sont révélateurs des effets de la médiation et sont caractérisés par des échanges où est l'activité scolaire décrite par les élèves mise en tension, est interrogée. Par le prisme de l'analyse de l'activité (Vygotski) (ses buts, opérations et mobiles, sa régulation), ces moments clefs témoignent de traces des transformations subjectives recherchées chez l'élève. Ils mettent en évidence des processus porteurs d'appropriation et d'autonomie. Ils sont les indices d'une « incorporation » subjective, c'est-à-dire un mouvement de la pensée où le langage joue à plein son rôle suggestif, la signification se différenciant pour le sujet en prenant un sens propre. En liant ainsi étroitement le processus cognitif au processus subjectif, l'approche théorique de Jean-Yves Rochex nous permet d'appréhender l'expérience scolaire et ce qu'il nomme « la sphère motivante ». L'observation de ce passage entre ce que l'élève dit de son activité de travail personnel et ce qui le transforme, c'est-à-dire remanie ses mobiles, change son rapport à l'activité, a motivé la méthodologie de cette étude.

La polarisation du CPE sur le versant subjectif de l'activité, son efficacité et son efficience montre que l'échange permet de lever certains malentendus chez l'élève. Ces malentendus rejoignent de ce que Stéphane Bonnery décrit en opposant les attitudes de conformité aux attendus scolaires aux attitudes cognitives d'appropriation. Afin de différencier ce qui serait de l'ordre de la régulation ou de « l'étayage affectif de l'activité cognitive », la caractérisation du processus de médiation des apprentissages par le CPE a conduit à interroger la notion de dévolution dans le sens d'un transfert de responsabilité à l'élève dans la démarche intellectuelle d'appropriation des savoirs.

Les ressorts de cette médiation, les mises en tension autour de l'activité elle-même montrent certaines constantes au fil des entretiens analysés. Le renforcement des mobiles initiaux, la polarisation du CPE sur le versant subjectif de l'activité entraînent des changements de registres, des marques de volition, indicateurs de repositionnements cognitifs, qui amènent l'élève à élaborer de nouveaux mobiles. Les compétences conversationnelles du CPE s'avèrent être un outil majeur.

En dernière partie, un retour rétrospectif pose des interrogations méthodologiques et théoriques. L'importation de concepts didactiques en dehors de l'acte enseigner/apprendre est sous-tendue par une théorie plus générale de l'analyse de l'activité, telle que développée par Gérard

Sensevy. Notre étude peut ouvrir quelques pistes, notamment en termes de formation des professeurs et des CPE, pour outiller le travail d'équipe pédagogique dans le suivi de l'élève et asseoir le rôle pédagogique du CPE sur des bases théoriques et techniques.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1999/2). La théorie de l'activité (Alexis Léontiev). *Éducatives*, n° 18-19, 26-29
- Astolfi, J.-P. (2003). *Le métier d'enseignant ou de formateur : oser être d'abord un médiateur des apprentissages*, intervention du 10 décembre, <http://www.bienlire.education.fr>
- Bange, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle, *DRLAV Documentation et recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, n°29, 1-28.
- Barthélémy, V. (2007). Le conseiller principal d'Education : vers la reconquête d'une profession, *Recherches et Éducatives*, n°15, 1-13
- Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, n°148, 89-100
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*, Volume I, Thèse de Didactologie des langues et des cultures, université Paris III
- Blin, J.-F. (2004). Le CPE « médiateur de transformations », revue *Conseiller d'éducation*, 8-13
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire »
- Bourdieu. P., Passeron, J.-C. (1970), La reproduction, *Eléments d'une théorie du système scolaire*, Paris : Les éditions de minuit, coll. Le sens commun
- Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotzienne, *Enfance*, tome 42, n°1-2, 49-56
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 9, n° 3, 306-336
- Cadet, J.-P., Causse, L., Roche, P., Magne, C. (2007). *Les conseillers principaux d'éducation, un métier en redéfinition permanente*, Net.Doc n°28, CEREQ

- Care, C. (1994). *Le conseiller principal d'éducation*. Lille : CRDP
- Chernyshova, E., Traverso, V. (2017), Inférences et processus d'Intercompréhension dans les interactions quotidiennes : quelques questions méthodologiques, *Cahiers de praxématique*, n°68
- Clavier, L. (2018). Processus d'institutionnalisation et éducation : l'enseignant médiateur des transformations de l'élève, *Les cahiers du CERFEE*, n°48
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation, *Carrefours de l'éducation*, n°35, 105-131
- De Fornel, M., Léon, J. (2002). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle, *Histoire Epistémologie Langage* 22/1, 131-155
- Ducrot, O. (1966). Logique et linguistique, *Langages*, 1^e année, n°2, 1966.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2013). *Du surveillant général au conseiller principal d'éducation : l'évolution d'une fonction éducative entre tensions et dynamismes. Déconstruction d'un mythe* : article de conférence scientifique, Congrès AREF, Actualité de la recherche en Education et en Formation
- Forquin, J.-C. (1976). Bernstein (Basil) – Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social, *Revue française de pédagogie*, N° 35, 44-48
- Grice H.P. (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard, Massachusetts, Harvard University Press.
- Guerreau, A. (1988), Isabelle Stengers (éd.), D'une science à l'autre. Des concepts nomades, *Histoire & Mesure*, Vol. 3-n°1, 146-147
- Houziaux Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation ?* Thèse, 16 juin 2016, Université de Toulouse
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*, trad. franç., Moscou : Editions du Progrès, 1984.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Éditions du seuil

Obin, J.P. (2006). La question de l'éducation dans l'école française, *la Revue de l'inspection générale*, septembre

Orange, C. (2010). Etudes des situations « forcées » : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ?, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, Université de Genève, septembre.

Pain, J. (2002). De l'entre tous à l'entre lieux, la vie analytique du CPE ? *Il fait moins noir quand quelqu'un parle - Éducation et psychanalyse aujourd'hui*, CRDP de l'académie de Dijon

Rémy, R. (2017). *Conseiller principal d'éducation, repères pour une histoire 1945-1993, acteurs et évènements*, Paris : L'Harmattan, Coll. Evaluer

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris : PUF, coll. l'éducateur, 2^{ème} édition 1998

Rochex, J.-Y. , Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, collection Paideia

Rogers, C. (1962). L'Approche centrée sur la Personne. *Anthologie de textes* présentés par Howard Kirschenbaum et Valérie Land Henderson, *Lausanne : Ed. Randin*, 2001

Sensevy, G. (2000). « Théorie de l'action et action du professeur » in *Théorie de l'action et éducation*, sous la direction de Baudouin J.-M. et Friedrich, J., 2001, Raisons éducatives, Bruxelles : De Boerck Supérieur, 203 à 224

Soussan, M. (1988). Vie scolaire : approche socio historique, *Revue française de pédagogie*, n°83, 39-49

Tardif, M., Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*, Paris : PUF, coll. Education et société

Vitali, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier ? Analyse du référentiel des compétences du conseiller principal d'éducation, *Recherche et Educations*, n°11, 105-119

Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, tome 42, n°1-2, 111-118

Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Économie & management*, n° 169, 64-70

Weil-Barais A. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – n° 42, 83-98

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 : Circulaire de missions des CPE | 2 |
| Annexe 2 : Extraits de la circulaire de 1956, attributions et libertés des SG | 6 |
| Annexe 3 : circulaire de 1965, mission des SG | 7 |
| Annexe 4 : Décret 1970, création du corps des CPE et CE | 9 |
| Annexe 5 : Circulaire de missions des CE et CPE, 1972 | 10 |
| Annexe 6 : Circulaire de mission des CE et CPE, 1982 | 12 |
| Annexe 7 : Loi d'orientation, article 14, 1989 | 14 |
| Annexe 8 : Circulaire de mission des enseignants, 1997 | 15 |
| Annexe 9 : Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères | 19 |
| Annexe 10 : Protocole d'inspection des CPE | 21 |
| Annexe 11 : référentiel de compétences professionnelles, 2013 | 31 |
| Annexe 12 : Fiche préparatoire aux entretiens de suivi | 36 |
| Annexe 13 : Analyse séquentielle de l'entretien d'ISA | 38 |
| Annexe 14 : Tableau thématique de l'entretien d'ISA | 61 |
| Annexe 15 : Analyse séquentielle de l'entretien de Luc | 70 |
| Annexe 16 : Analyse séquentiel de l'entretien de Mat | 95 |
| Annexe 17 : Transcription de l'Entretien de débriefing chercheuse – CPE | 124 |

Annexe 1 : circulaire de missions des CPE, 2015

Missions des conseillers principaux d'éducation

NOR : MENH1517711C

Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 MENESR - DGRH B1-3, Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du décret n° 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation : « Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. » La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire 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 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. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement. Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

1 - La politique éducative de l'établissement

a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les CPE prennent part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Par ailleurs, ils conseillent le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les

associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques, notamment dans le cadre du projet d'établissement.

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas, assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

b) La contribution à une citoyenneté participative

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires. Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe. Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...).

De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de laïcité à l'école.

2 - Le suivi des élèves

a) Assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves

Les CPE sont associés aux différentes équipes pédagogiques des classes dont ils ont la charge. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors de la classe, ils sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux.

De par leurs missions spécifiques, les CPE apportent une contribution à la connaissance de l'élève et la font partager. Ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants et les autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter. Membres du conseil de classe, ils sont associés à l'équipe pédagogique pour procéder à l'évaluation régulière de l'élève et contribuent à établir une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement (passage entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée et entre le lycée et le post-bac).

En outre, les CPE apportent, avec les enseignants, un appui aux conseillers d'orientation-psychologues. Ils contribuent avec eux à l'accompagnement, au conseil et au suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel d'orientation, de leur poursuite d'études ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'action éducative de l'établissement, les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risques, les signes d'addiction, les troubles anxieux, les situations de stress) l'absentéisme et le décrochage scolaire. Au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à la meilleure connaissance possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargés de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme. Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Ils participent à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation.

Les CPE jouent un rôle essentiel dans les échanges d'informations relatives aux élèves, notamment par l'utilisation des outils et ressources numériques mis à leur disposition.

Par ailleurs, les CPE peuvent se voir confier, avec leur accord, des missions particulières telles que la responsabilité de référent décrochage scolaire, dont la mission est notamment de contribuer à la

sécurisation des parcours de formation en permettant aux jeunes, tout au long de leur cursus, de réintégrer la formation initiale, ou encore la participation à des actions de tutorat afin de favoriser la réussite scolaire.

Enfin, ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves

Les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux. En lien avec les personnels enseignants et d'orientation, ils aident les familles ou les représentants légaux des élèves à l'élaboration et à l'accompagnement du projet personnel de chaque élève.

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

3 - L'organisation de la vie scolaire

a) Organiser l'espace scolaire et la gestion du temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat

Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant leurs conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties, ainsi que leurs déplacements et leur circulation au sein de l'établissement y compris dans les zones récréatives, les zones de travail et d'études collectives. Ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil pour le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps.

Ils participent, avec le(s) professeur(s) documentaliste(s), et dans le respect des missions de chacun, à la prise en charge des élèves hors du temps de classe pour favoriser les apprentissages, notamment en mettant à leur disposition les espaces et les ressources nécessaires.

Les CPE peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.

b) Contribuer à la qualité du climat scolaire

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

c) L'animation de l'équipe vie scolaire

Pour exercer leurs missions et participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, les CPE s'appuient sur l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre du volet éducatif du projet d'établissement qu'ils élaborent avec l'ensemble des membres de la

communauté scolaire, les CPE précisent les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre

mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice. Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement. Ils peuvent contribuer à leur évaluation.

3 - Les obligations de service

Les obligations de service des CPE et les règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service sont rappelées ci-après.

a) L'organisation du temps de travail des CPE

Les obligations de services des CPE sont définies par le décret n° 2000-815 du 25 août 2000 relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État et par les arrêtés du 4 septembre 2002 pris pour l'application du décret du 25 août 2000 précité.

Elles s'inscrivent dans le cadre de l'horaire annuel de référence de 1 607 heures, ramené à 1 593 heures par la prise en compte de 14 heures annuelles au titre des jours dits de fractionnement des congés. Ce volume horaire se répartit selon un cycle de travail hebdomadaire pendant les 36 semaines de l'année scolaire ainsi que, dans le cadre de leurs missions, durant une semaine après la sortie des élèves, une semaine avant la rentrée des élèves et un service de « petites vacances » n'excédant pas une semaine ; pendant ces trois semaines, les CPE effectuent des tâches qui entrent dans la définition de leurs missions telles qu'elles sont définies à l'article 4 du décret précité du 12 août 1970.

Durant l'ensemble de ces semaines, la durée hebdomadaire de travail est de 40 heures 40 minutes, dont :

- 35 heures hebdomadaires, inscrites dans leur emploi du temps ;
- 4 heures par semaine, laissées sous leur responsabilité, pour l'organisation de leurs missions ;
- un temps de pause quotidien de 20 minutes non fractionnable pour 6 heures travaillées.

b) L'accomplissement de missions particulières

Les CPE peuvent assurer, avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières définies par le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 et la circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015. Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

b) Le régime des astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service (NAS)

S'agissant des règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service, une période d'astreinte s'entend comme une période pendant laquelle l'agent, sans être à la disposition permanente et immédiate de son employeur, a l'obligation de demeurer à son domicile ou à proximité afin d'être en mesure d'intervenir pour effectuer un travail au service de l'administration, la durée de cette intervention étant considérée comme un temps de travail effectif. Conformément aux dispositions du décret n° 2002-1146 du 4 septembre 2002 relatif aux astreintes des personnels d'éducation logés par nécessité absolue de service dans les établissements publics d'enseignement du second degré relevant du ministère de l'éducation nationale et de son arrêté d'application, les astreintes peuvent être mises en place pour les besoins du service durant la semaine, la nuit, le samedi, le dimanche ou les jours fériés pour effectuer toutes opérations permettant d'assurer la sécurité des personnes, des installations, des biens mobiliers et immobiliers. Le temps d'intervention durant l'astreinte donne lieu à une majoration des heures travaillées au moyen d'un coefficient multiplicateur de 1,5, soit une heure trente minutes récupérées pour une heure effective d'intervention. Cette récupération s'opère au plus tard dans le trimestre suivant l'accomplissement de cette intervention sous réserve des nécessités du service.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation, La directrice générale des ressources humaines, Catherine Gaudy

Annexe 2

Extraits de la circulaire n° 2950/2 du 09 octobre 1956 précisant les « attributions et libertés des surveillants généraux des établissements d'enseignement technique ».

Les « surveillants généraux, membres du personnels administratifs des établissements sont chargés, sous l'autorité du chef d'établissement, du maintien de l'ordre et de la discipline. » Le surveillant général doit se préoccuper : « de l'application du règlement intérieur de l'école ; de l'ordre matériel et de la discipline dans toutes les parties de l'établissement et notamment des salles d'études, le réfectoire et les dortoirs ; de l'application de la circulaire n°1449-4 du 28 septembre 1949 portant interdiction des brimades entre élèves ; de l'organisation et du contrôle des départs et des entrées des élèves internes ; du contrôle des absences et des entrées des élèves externes et demi-pensionnaires ; de la prise en charge des élèves en cas d'absence de professeur ; de l'organisation de la surveillance et du contrôle du lever et du coucher des élèves internes, de l'arrivée et du départ des élèves externes des repas, du départ des élèves pour la promenade, des mouvements, des récréations d'avant-classe et d'après-classe, des sorties collectives, des mouvements à l'extérieur de l'établissement, des visites médicales et de la présence des élèves à ces visites. Il rend compte au chef d'établissement des dégradations commises par les élèves ». En plus de la mission de « maintien de l'ordre », les surveillants généraux « participent au contrôle des effectifs, de la conduite et du travail des élèves et veillent à leur éducation. » Sont subordonnés aux surveillants généraux « les adjoints d'enseignement lorsqu'ils sont chargés du service des études surveillées ou d'autre service de surveillance, les répétiteurs, les maîtres d'internat et les surveillants d'externats. » De plus, « en d'absence de courte durée du chef d'établissement, le remplacement de ce dernier est assuré par le surveillant général s'il n'y a pas de directeur des études. »

Annexe 3 : circulaire de mission des SG 1965

La circulaire de 1965 sur la mission des surveillants généraux Circulaire n°65-419 du 17 novembre 1965 (Pédagogie, enseignements scolaires et orientation : bureau E.S 1) Surveillants généraux : place et mission dans les établissements scolaires (lycées classiques, modernes, techniques, C.E.S., C.E.G., C.E.T.).

La place et la mission des surveillants généraux sont aujourd'hui définies par un certain nombre de textes, pour la plupart anciens. Les circulaires du 6 septembre 1920, du 9 octobre 1956 et du 18 avril 1958 ont, pour l'essentiel, précisé la place et le rôle des surveillants généraux qui, chargés spécialement sous l'autorité du chef d'établissement et du censeur des services de surveillance, participent à l'action pédagogique et éducative. Les dispositions de ces circulaires demeurent valables. Cependant, l'accroissement incessant des effectifs scolaires aboutissant à la naissance, dans les établissements, de quartiers ou de groupes de classes, la multiplication des tâches et leur complexité accrue sont venues alourdir les charges des surveillants généraux. Par ailleurs, les notions d'ordre et de discipline ont considérablement évolué et les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire. Aussi, compte tenu de ces nouveaux facteurs est-il apparu indispensable de définir la place exacte que le surveillant général occupe actuellement dans l'établissement et de fixer, dans leurs grandes lignes, la nature et le contenu de sa mission. Cette place et cette mission présentent aujourd'hui quelques différences selon les catégories d'établissement ; Cette disparité n'est pas sans inconvénient et, dans la perspective d'une harmonisation des structures et des moyens des établissements, il convient de normaliser les règles applicables en ce domaine.

I. Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint direct, le surveillant général est chargé de l'organisation de la vie scolaire.

A ce titre, les personnels de surveillance et d'éducation lui sont subordonnés : il prévoit leur service et contrôle leurs activités. Quand il ne possède pas d'adjoint direct, le chef d'établissement peut, notamment en cas d'absence de courte durée, déléguer au surveillant général ou à l'un des surveillants généraux certaines de ses attributions relatives aux tâches de direction.

II. Le surveillant général est responsable du maintien de l'ordre et de la discipline.

Il participe également au fonctionnement des activités périscolaires organisées dans l'établissement et s'occupe tout particulièrement de la vie collective des élèves internes. Secondé et informé par le personnel de surveillance et d'éducation, il acquiert une bonne connaissance des élèves et peut ainsi apporter des renseignements précieux au chef d'établissement et aux familles.

a) Maintien de l'ordre, de la discipline

A ce titre, il est notamment chargé :

De l'application du règlement intérieur de l'établissement ;

De l'organisation de l'emploi du temps des personnels de surveillance et du contrôle de leur activité :

De l'ordre matériel et de la discipline dans toutes les parties de l'établissement et, notamment, dans les salles d'études, le réfectoire, les dortoirs et les installations récréatives :

De l'application des instructions concernant les brimades et notamment de la circulaire n°64-302 du 15 octobre 1964 ;

De l'organisation et du contrôle des départs et des rentrées des élèves internes :

Du contrôle des absences et des rentrées des élèves externes et demi-pensionnaires :

De la prise en charge des élèves en cas d'absence de professeur :

De l'organisation de la surveillance et du contrôle du lever et du coucher des élèves internes, de l'arrivée et du départ des élèves externes, des retards, du départ des élèves pour la promenade, des mouvements, des récréations, des sorties collectives, des mouvements à l'extérieur de l'établissement, des visites médicales et de la présence des élèves à ces visites

.Il veille au respect des installations et rend compte des dégradations commises par les élèves.

b) Action pédagogique et éducative

En tant qu'il participe à cette action, le surveillant général est appelé à siéger dans les différents conseils d'établissement. Il a à connaître de toutes les activités qui s'exercent en vue de contribuer à l'éducation des élèves en dehors des heures de classe et est chargé, sous l'autorité du chef d'établissement, de les coordonner et de les animer. Il peut également se voir confier la garde des matériels d'enseignement et le fonctionnement des bibliothèques d'élèves.

Un surveillant général peut être spécialement chargé par le chef d'établissement de responsabilités plus étendues pour un groupe limité de classes (tenue des dossiers des élèves, contacts avec les professeurs, les parents, les élèves). Une délimitation stricte et définitive des attributions respectives des censeurs ou directeurs d'études et des surveillants généraux n'est pas toujours possible. Il appartient, dans ces conditions, aux chefs d'établissement, comme les y invite déjà la circulaire précitée du 6 septembre 1920, d'établir, en fonction des circonstances locales, un tableau de service qui tienne compte cependant des attributions propres aux surveillants généraux telles qu'elles ont été fixées ci-dessus.

III. Il convient enfin de rappeler qu'outre le repos hebdomadaire de vingt-quatre heures consécutives auquel il a droit, un surveillant général doit pouvoir disposer, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du service, de possibilités quotidiennes de détente. Lorsqu'il n'existe qu'un seul surveillant général, le chef d'établissement pourra proposer à l'agrément de l'inspecteur d'académie une organisation des libertés hebdomadaires qui fasse concourir au service du surveillant général certains des personnels qui lui sont subordonnés. (B.O.E.N. n°43 du 25 novembre 1965)

Annexe 4 : fac-similé du Décret du 12 août 1970 portant création du corps des CPE et CE

15 Août 1970

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

7743

Un certificat médical, établi par un médecin de leur choix, constatant leur aptitude physique à l'emploi postulé ;

Pour les candidats chefs de famille, au cas seulement où un recul de la limite d'âge serait nécessaire, une fiche d'état civil de date récente tenant lieu de certificat de vie des enfants ;

Pour les candidats mineurs, une autorisation de prendre part aux épreuves émanant de la personne exerçant l'autorité paternelle ;

Pour les candidats orphelins de guerre mineurs, un certificat délivré par le délégué interdépartemental du ministère des anciens combattants ou, à défaut, une copie certifiée conforme de l'acte de décès du père ou de la mère portant la mention « mort pour la France » ;

Trois enveloppes timbrées portant leur nom et leur adresse.

Les candidats appartenant à l'administration centrale du ministère de l'économie et des finances pourront être dispensés de la production de celles des pièces exigées qui figureraient déjà dans leur dossier administratif.

Art. 4. — La liste des candidats autorisés à prendre part au concours est arrêtée par le ministre de l'économie et des finances.

Art. 5. — Les candidats sont convoqués individuellement pour les épreuves ; toutefois, le défaut de réception de la convocation ne saurait engager la responsabilité de l'administration.

Art. 6. — La nomination des candidats reçus aux concours en qualité de secrétaire administratif est subordonnée au résultat favorable des examens médicaux prévus au titre III du décret n° 59-310 du 14 février 1959 susvisé. Les intéressés subissent ces examens à la diligence de l'administration.

Art. 7. — Le directeur du personnel et des services généraux est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 12 août 1970.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur du personnel et des services généraux,
J. MASCARD.

Transfert du portefeuille de contrats d'une société d'assurances.

Par arrêté du 12 août 1970, est approuvé, dans les conditions prévues à l'article 11 du décret du 14 juin 1938, le transfert à la société étrangère d'assurances The Yorkshire Insurance Company Limited, dont le siège social est à York (Grande-Bretagne) et le siège spécial pour la France à Paris (9^e), 40, rue Laffitte, de la totalité du portefeuille de contrats d'assurances et de réassurances souscrits sur le territoire de la République française, avec ses droits et obligations, de la société étrangère d'assurances Scottish Insurance Corporation Limited, dont le siège social est à Edimbourg (Grande-Bretagne) et le siège spécial pour la France à Paris (9^e), 40, rue Laffitte.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation.

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'économie et des finances et du ministre de l'éducation nationale,

Vu l'ordonnance du 4 février 1959 relative au statut général des fonctionnaires, et notamment son article 2 ;

Vu le décret du 31 décembre 1904 relatif aux surveillantes générales des lycées de jeunes filles ;

Vu le décret du 28 juillet 1920 relatif aux surveillants généraux des lycées de garçons ;

Vu le décret du 21 juillet 1922 relatif aux surveillants généraux des collèges de garçons ;

Vu le décret n° 45-1413 du 26 juin 1945 relatif au recrutement des surveillants généraux des écoles nationales d'enseignement technique ;

Vu le décret n° 51-1423 du 5 décembre 1951 portant règlement d'administration publique pour la fixation des règles suivant lesquelles doit être déterminée l'ancienneté du personnel nommé dans l'un des corps de fonctionnaires de l'enseignement relevant du ministère de l'éducation nationale ;

Vu le décret n° 53-458 du 16 mai 1953 modifié, et notamment son article 9, relatif au statut des différentes catégories des personnels des collèges d'enseignement technique ;

Vu l'avis du conseil supérieur de la fonction publique en date du 13 mai 1970 ;

Le Conseil d'État (section des finances) entendu,

Décrète :

CHAPITRE I^{er}

Dispositions générales.

Art. 1^{er}. — Il est créé un corps de conseillers principaux d'éducation et un corps de conseillers d'éducation régis par l'ordonnance du 4 février 1959, les textes pris pour son application et par le présent décret. Ces corps sont classés dans la catégorie A prévue à l'article 17 de l'ordonnance susvisée du 4 février 1959.

Le pouvoir de nomination appartient au ministre de l'éducation nationale.

Art. 2. — Ces corps comportent chacun une seule grade qui comprend onze échelons.

Art. 3. — Les conseillers principaux d'éducation exercent leurs fonctions dans les lycées.

Les conseillers d'éducation exercent leurs fonctions dans les collèges d'enseignement technique et, lorsque la situation de ces établissements le justifie, dans les collèges d'enseignement secondaire.

Art. 4. — Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation participent aux responsabilités éducatives des personnels de direction dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance.

CHAPITRE II

Recrutement.

Art. 5. — Deux concours distincts sont ouverts simultanément pour le recrutement des conseillers principaux d'éducation :

1. Le premier aux personnels justifiant de cinq années au moins de services publics d'enseignement dans un établissement d'enseignement du second degré et possédant les diplômes ou titres requis pour se présenter au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré ou au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique ou encore un niveau équivalent défini par arrêté conjoint du ministre de l'éducation nationale et du ministre chargé de la fonction publique ;

2. Le second aux conseillers d'éducation titulaires justifiant de deux années de services en cette qualité ainsi qu'aux personnels enseignants appartenant à un corps de catégorie A ne possédant pas les diplômes ou titres requis pour se présenter au premier concours et ayant accompli cinq années de services en qualité de titulaire.

Le nombre des places réservées aux candidats mentionnés au 2 du présent article ne peut être supérieur au tiers du nombre total des emplois mis au concours. Les postes qui ne seraient pas pourvus par la nomination de candidats de l'une des catégories peuvent être attribués aux candidats de l'autre catégorie dans la limite de 10 p. 100 des places mises au concours.

En outre, peuvent accéder au corps des conseillers principaux d'éducation dans la limite du sixième des nominations prononcées chaque année les conseillers d'éducation âgés de quarante ans au moins et justifiant de dix années de services effectifs dans ces fonctions. Ils sont choisis parmi les candidats inscrits sur une liste d'aptitude arrêtée par le ministre après avis de la commission administrative paritaire.

Art. 6. — Les conseillers d'éducation sont recrutés par concours ouverts aux candidats titulaires des titres d'enseignement supérieur requis pour se présenter au concours de recrutement des professeurs d'enseignement général des collèges d'enseignement technique ou justifiant d'un niveau équivalent défini par arrêté conjoint du ministre de l'éducation nationale et du ministre chargé de la fonction publique, âgés de vingt-trois ans au moins et justifiant de trois ans de services dans un établissement d'enseignement public.

En outre, peuvent accéder au corps des conseillers d'éducation, dans la limite du dixième des nominations prononcées chaque année, les professeurs titulaires des collèges d'enseignement technique âgés de quarante ans au moins et justifiant de dix ans de service effectif dans ces fonctions. Ils sont choisis parmi les candidats inscrits sur une liste d'aptitude arrêtée par le ministre après avis de la commission administrative paritaire.

Art. 7. — Un arrêté du ministre de l'éducation nationale et du ministre chargé de la fonction publique fixe les modalités d'organisation des concours mentionnées aux articles 5 et 6.

Annexe 5 : Circulaire de missions des CPE et CE du 31 mai 1972

Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972. (Personnels enseignants)

Texte adressé aux recteurs.

Mission des conseillers principaux et conseillers d'éducation.

Le décret n°70-738 du 12 août 1970 a créé deux corps nouveaux de personnels de l'Education nationale, ceux de conseillers principaux d'éducation, et, dans son article 4, en a défini, dans leur généralité, les missions.

L'action éducative qui s'exerce dans notre enseignement est une action globale à laquelle concourent tous les personnels des établissements scolaires et les personnes appelées à participer activement à la vie de ces établissements. Par leurs fonctions mêmes, les conseillers d'éducation et les conseillers principaux se trouvent associés de la façon la plus étroite à cette action globale, en vue de laquelle ils ont à jouer un rôle d'une importance exceptionnelle. C'est dire qu'il n'est pas souhaitable de délimiter a priori leur intervention non plus que la collaboration qu'ils ont à apporter aux chefs d'établissement au sein des équipes d'animation. Aussi se bornera-t-on à rappeler qu'elle doit être, dans ses grandes lignes, leur activité.

Héritiers, à divers égards, des surveillants généraux, ils ont pour tâche particulière de veiller à la sécurité physique et morale des élèves. Ainsi apporteront-ils leur contribution :

A l'application du règlement intérieur ;

Au respect des installations où circulent et vivent les élèves ;

A l'application des consignes de sécurité générales et particulières, notamment lors des mouvements d'externat et d'internat ;

Au contrôle de la présence des élèves aux différents moments de la vie scolaire et à l'établissement des effectifs journaliers ;

A l'organisation d'activités de substitution, en cas d'absence d'un membre du personnel ;

A la mise en œuvre de la discipline indispensable à la vie de toute collectivité, cette discipline étant toujours considérée comme moyen de formation, qu'il s'agisse d'autodiscipline ou de formes d'apparence plus contraignante ;

A l'organisation du service des personnels auxquels sont confiées des tâches de surveillance, de sécurité, d'animation, à l'élaboration des notes diverses s'y rapportant, ainsi qu'au contrôle des activités de ces personnels.

Mais les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation ont en outre, en accord notamment avec les personnes enseignant une mission permanente d'animation éducative. Pour y satisfaire il convient qu'ils se tiennent en rapports constants et confiants avec les élèves ainsi qu'avec les différents groupes qui prennent part à la vie de l'établissement ; la dénomination même de ces corps nouveaux définit heureusement leur caractère.

Présent à tous les moments de la vie scolaire où les élèves ne sont pas pris en charge par les professeurs, les conseillers principaux et conseillers d'éducation doivent assumer pleinement leur rôle d'animation. Ils le joueront sans doute plus particulièrement dans le cadre des associations socio-éducatives, mais ils ne manqueront pas de l'exercer aussi d'une manière diffuse et constante. Faire comprendre à un élève la nécessité de respecter certaine disposition du règlement intérieur, s'entretenir avec tel autre d'une difficulté éprouvée dans son travail, mettre en rapport au besoin un professeur et un élève ou un groupe d'élèves, s'entretenir librement avec des parents, se rendre à la demande des élèves aux réunions des clubs et sections de l'association socio-éducative, faciliter la rencontre d'élèves désireux de s'engager dans une entreprise nouvelle : les occasions sont multiples pour les conseillers principaux et les conseillers d'éducation de favoriser les échanges indispensables à la vie de leur établissement.

A ces tâches d'animation s'ajoutent évidemment les tâches de caractère pédagogique. En étroite liaison avec le personnel enseignant, les conseillers feront appel à la compétence du personnel de surveillance pour donner aux élèves travaillant dans les études ou dans les salles de travail volontaire, l'appui et le soutien pédagogique dont la plupart ressentent le besoin. Ils seront ainsi à même d'apporter une contribution précieuse lors de l'élaboration du bilan de chaque élève au cours des réunions des conseils de classe.

Par la diversité de leur action, les conseillers principaux et conseillers d'éducation occuperont valablement la place qui leur revient dans l'équipe chargée d'assumer, sous l'autorité des chefs d'établissement et éventuellement, de leurs adjoints, les responsabilités éducatives et d'animation générale de la vie scolaire ainsi que celles qui concernent l'information en vue de l'orientation des élèves. Grâce à une coordination étroite assurée par des réunions dont le rythme et la périodicité seront à déterminer par le chef d'établissement, grâce à une répartition fonctionnelle des tâches entre les membres de l'équipe, compte tenu de l'étendue des responsabilités et des attributions de chacun des membres et des données propres à l'établissement, ils apporteront leur concours à la grande œuvre de rénovation de la vie scolaire.

En raison du caractère de leur mission, les conseillers principaux et conseillers d'éducation sont soumis en matière de service aux mêmes exigences que les personnels de direction, membres de l'équipe d'animation.

La durée et l'horaire de leur service sont donc déterminés en fonction des besoins de service. En particulier, les conseillers principaux et conseillers d'éducation doivent pouvoir intervenir auprès des personnels dont ils ont le contrôle ou auprès des élèves chaque fois que les circonstances l'exigent, et même de nuit quand l'établissement comporte un internat.

Toutefois, l'organisation de leur service doit être prévue de telle manière qu'elle leur réserve chaque jour des temps de détente et vingt-quatre heures consécutives de liberté par semaine, le service des dimanches et jours fériés étant assuré par roulement. Lorsqu'il n'existe qu'un conseiller principal ou conseiller d'éducation, le chef d'établissement pourra proposer à l'agrément de l'inspecteur d'académie une organisation des libertés hebdomadaires qui fasse concourir les personnels de surveillance au service du conseiller d'éducation. Au moment des vacances, ils partagent également le sort de l'équipe d'animation à laquelle ils appartiennent et participent au service de vacances suivant les règles définies par circulaires particulières. Les servitudes inhérentes à leurs fonctions nécessitent que, chaque fois que les locaux le permettent, ces fonctionnaires soient logés dans l'établissement, conformément à la réglementation en vigueur en matière de concession et d'attribution de logement.

(B. O. E. N. n°23 du 8 juin 1972)

Annexe 6 : Circulaire de mission des CE, CPE Du 28 octobre 1982

Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 (RLR : 830-0)

L'évolution du système éducatif et la nécessité de tenir compte des données et orientations nouvelles de la vie éducative au sein des établissements conduisent à définir à nouveau le rôle que doivent assumer les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation et les conditions d'exercice de leurs fonctions. Tel est l'objet de la présente circulaire, qui remplace la circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972. Les responsabilités des conseillers principaux et conseillers d'éducation s'inscrivent dans la perspective de la mission éducative de l'établissement scolaire : tout adulte membre de la communauté scolaire, à quelque titre que ce soit, participe à cette mission par les responsabilités qu'il exerce (pédagogie, administration, entretien, gestion, documentation, orientation, animation culturelle, etc...). L'ensemble des responsabilités exercées par les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se situe dans le cadre général de la « Vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel. Interlocuteurs privilégiés, chaque fois qu'il est question de l'organisation et du déroulement de la vie quotidienne, notamment en ce qui concerne les rythmes scolaires, ils organisent la vie collective, hors du temps de classe, en étroite liaison avec la vie pédagogique de l'établissement. Ils assument les contacts avec les élèves sur le plan individuel et collectif. L'exercice de ces responsabilités exclut le travail individualiste et se situe dans un contexte de relation, d'échanges et de prise en charge en commun de l'activité éducative. L'ensemble des responsabilités exercées par le conseiller d'éducation et le conseiller principal doit toujours être assuré dans une perspective éducative et dans le cadre global du projet d'établissement.

Ces responsabilités se répartissent en trois domaines :

le fonctionnement de l'établissement : responsabilité du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves, organisation du service des personnels de surveillance, mouvements des élèves. Il participe, pour ce qui le concerne, à l'application des mesures propres à assurer la sécurité, notamment des élèves,

la collaboration avec le personnel enseignant : échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter ; suivi de la vie de la classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets.

L'animation éducative : relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels) ; foyer socio-éducatif et organisation des temps de loisirs (clubs, activités culturelles et récréatives) ; organisation de la concertation et de la participation (formation, élections et réunions des délégués élèves, participation aux conseils d'établissement).

Dans ces trois domaines, l'action éducative du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation implique le dialogue avec les parents ou toutes personnes qui assument des responsabilités à l'égard de l'adolescent, collaboration nécessaire en vue de permettre à ce dernier de se prendre en charge progressivement. Telles sont les responsabilités spécifiques du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation. Elles peuvent varier dans leur forme selon la catégorie et les particularités de l'établissement.

Le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation (ou chacun des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation s'il y en a plusieurs dans l'établissement) doit participer à la vie de l'établissement dans la diversité de ses expressions, afin de pouvoir suivre l'élève dans tous les aspects de la vie scolaire. Il s'ensuit que le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation doivent être associés à tout ce qui concerne la vie de l'élève et son devenir : liaison avec les parents, rapports avec les autres établissements, information et orientation, formation continue, rapports avec les milieux sociaux et professionnels, relations avec les anciens élèves. Il en résulte également que les fonctions du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation ne doivent pas être réduites à une spécialisation : le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation ne peuvent, en particulier, être spécialisés dans les responsabilités d'internat. Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation ne peuvent exercer correctement leur mission ainsi définie sans travailler en collaboration étroite avec l'intendance, le service médical et le service social, le chef des travaux, le centre de documentation et d'information ; la collaboration avec ce dernier doit être particulièrement élaborée, car elle constitue un élément déterminant de la dynamique de la vie scolaire. Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation exercent leurs responsabilités sous l'autorité du chef d'établissement (et, en son absence, de son adjoint direct) qui

les associe aux réunions de concertation de la direction : information, étude des problèmes de vie scolaire, prise de décisions pour tout ce qui concerne celle-ci.

Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation sont les responsables de l'animation de l'équipe (en collégialité si l'établissement comporte plusieurs CE-CPE), qu'ils constituent avec les autres conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation, les personnels de surveillance, les maîtres de demi-pension et les maîtres au pair, équipe sur laquelle reposent, en grande partie, l'organisation et l'animation de la vie scolaire.

Les nouvelles dispositions relatives au rôle des personnels d'éducation doivent être mises en œuvre dans un esprit nouveau et selon des modalités qui permettent d'atteindre les objectifs fixés. C'est pourquoi, dans le cadre des décisions gouvernementales prises en matière de durée du travail, il importe de préciser les conditions d'exercice des fonctions des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation. Il convient de souligner tout d'abord que la nature même de la fonction d'éducation, la diversité des établissements et leurs contraintes propres ne sont pas conciliables avec une organisation préétablie et uniforme du service des personnels concernés. D'autre part, selon que ces personnels sont logés ou non par nécessité absolue de service, leur intervention au sein de l'établissement ne peut prendre des formes identiques. Il convient tout d'abord que l'organisation du service des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation s'inscrive dans le cadre de la durée de travail maximum hebdomadaire de la fonction publique telle qu'elle a été récemment fixée, c'est-à-dire 39 heures de travail par semaine. Cet horaire couvre l'ensemble des activités que le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation est amené à exercer dans le cadre de sa mission. Cet horaire, en règle générale, ne saurait conduire à l'établissement d'un emploi du temps peu compatible avec les exigences des fonctions assurées par le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation. Il est précisé cependant que lorsque, dans un établissement, il existe plusieurs conseillers d'éducation ou conseillers principaux d'éducation, le service doit être organisé de façon à ce qu'il soit tiré le meilleur parti de cette situation. Ainsi, cet horaire de service doit être un cadre de référence suffisamment souple pour permettre d'adapter les services à la diversité des situations, sans faire peser sur les personnels des charges excessives. Il est confirmé que l'organisation de leur service doit être prévue de telle manière qu'elle leur réserve chaque jour des temps de détente et vingt-quatre heures consécutives de liberté par semaine, le service des dimanches et jours fériés étant assuré par roulement. Il est rappelé que le bénéfice d'un logement accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires, qui s'imposent à l'ensemble des personnels dans cette situation. Le service de vacances d'été sera défini dans le cadre d'un examen général des conditions dans lesquelles doivent être assurés ces services par les personnels concernés à ce titre.

Par leur disponibilité à l'égard des élèves, les relations qu'ils établissent avec les enfants et les adolescents ainsi qu'avec les divers partenaires du système éducatif, le rôle qu'ils jouent dans le domaine de l'animation, le climat de communauté qu'ils contribuent à créer dans l'établissement, et surtout par leur apport personnel, les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation participent d'une manière décisive à l'organisation, à l'animation et à la rénovation permanente de la vie scolaire.

Annexe 7 : Article 14 de la loi d'orientation de juillet 1989

Loi d'orientation sur l'éducation – loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

TITRE II : Les personnels

Article 14. Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. **Les personnels d'éducation y sont associés.**

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes. Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions.

Annexe 8 : Circulaire de mission des enseignants du 23 mai 1997

Circulaire no 97-123 du 23 mai 1997 (Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche : Lycées et Collèges, Enseignements supérieurs), BO no 22 du 29 mai 1997
Texte adressé aux recteurs d'académie et aux directeurs des IUFM.

Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

NOR : MENL9701489C

Ce texte se propose de préciser quelles sont les compétences professionnelles générales du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel que la formation initiale doit s'attacher à construire. Il se réfère à la mission du professeur, qui est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il a pour objectif de proposer des références communes aux différents partenaires de la formation initiale : les instituts universitaires de formation des maîtres, les universités, les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, les corps d'inspection, les établissements scolaires, les futurs professeurs. Ces références, qui manquaient jusqu'ici, faciliteront la convergence et l'articulation des actions conduites par chacun.

Outil de travail privilégié pour les instituts universitaires de formation des maîtres, il contribuera à la définition des orientations du plan de formation initiale qu'ils mettent en œuvre et à inscrire nettement celui-ci dans une dynamique de professionnalisation progressive. Il aidera à renforcer la liaison entre la formation initiale et la formation professionnelle continue. Il fournira des indications à ceux qui sont chargés d'informer et d'orienter les étudiants qui souhaitent se préparer au métier d'enseignant. Enfin, il donnera aux futurs professeurs engagés dans la formation initiale une vision claire des compétences qu'ils doivent s'attacher à acquérir.

Ce document précise, après un rappel de la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, quelles sont les compétences professionnelles générales que la formation initiale doit s'attacher à construire, quels que soient sa discipline et son établissement d'exercice. Il s'agit ainsi de proposer des références communes aux différents partenaires du dispositif de formation initiale : les instances ministérielles et académiques, les universités, les instituts universitaires de formation des maîtres, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs professeurs. Pour autant, l'ensemble des compétences mentionnées ne saurait d'aucune façon s'interpréter comme constituant un référentiel d'évaluation des professeurs stagiaires. Les compétences citées ne sont pas exclusives de compétences plus spécifiques. Par ailleurs, elles ne peuvent être totalement acquises en fin de formation initiale et seront progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement et à la formation continue. Enfin, le présent document ne peut prétendre à un caractère définitif : il devra être régulièrement actualisé, en fonction des évolutions du service public d'éducation et de la réflexion permanente que mènent les partenaires de la formation sur les objectifs et l'organisation de celle-ci.

INTRODUCTION

Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'Etat, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations.

Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques. Cette autonomie s'exerce dans le respect des principes suivants :

Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation;

Le professeur agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité;

Il est attentif à leurs difficultés ;

Au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées ;

Le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.

La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.

EXERCER SA RESPONSABILITÉ AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF

En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de :

Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation
Le service public d'éducation est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (article 1^{er} de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, RLR 501-0). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables « d'adaptation, de créativité et de solidarité » (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).

Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif
Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes. Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement. Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale. Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS LA CLASSE

En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités :

Connaître sa discipline
Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en œuvre les démarches spécifiques. Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance. Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge. Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes. Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves. Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage
En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel. L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à

l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits .Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tient compte. Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves .Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis. Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées. Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun. Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés .Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus. Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection. Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation. Savoir conduire la classe Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique. Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité. Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité .Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage. Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe. Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif. Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression. Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe. Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves. Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT

Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement. Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements .Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative. Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection. Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement. Il connaît les

différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement. Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence. Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement. Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation. Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève. Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux. Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement. Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

CONCLUSION

Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée : instruire, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés, le professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des trois aspects de sa mission. Cependant, la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier. A cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées, conformément aux dispositions réglementaires, peut varier au cours de sa carrière : contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance. Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. La formation initiale a développé son attention aux innovations; il a le souci de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action. La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité : la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière.

Annexe 9

Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères

Pour le groupe établissements et vie scolaire de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, J P DELAHAYE

L'entrée en force, au sein de l'école, des problèmes de société et les nouveaux centres d'intérêts des jeunes modifient les relations d'un nombre croissant d'entre eux aux savoirs et à la loi et conduisent à reconsidérer les modalités de l'action éducative qui concerne tous les personnels. C'est pourquoi l'importance justement accordée à certaines missions demeure au cœur de la fonction de CPE : prévention de la violence et traitement des conduites à risques, lutte contre les inégalités et l'exclusion, éducation à la citoyenneté et développement des processus de responsabilisation des élèves, rappel à la loi et introduction du droit à l'école. Mais un positionnement plus large du CPE, dans sa fonction de cadre de la vie scolaire qui se situe entre l'éducation et la pédagogie, en lien étroit avec le chef d'établissement, est indispensable au bon fonctionnement des autres services et fonctions de l'établissement. De ce point de vue, l'approche de la fonction d'un métier de CPE par champs d'activités et de missions qui procèdent, pour l'essentiel, des dispositions statutaires de 1982 et 1989, introduit, certes, une clarification des tâches, mais ne rend que partiellement compte de l'aspect complexe que revêt aujourd'hui l'exercice du métier de CPE. Si l'on veut rendre plus lisible l'évolution de l'identité professionnelle de ce métier, il est donc nécessaire de mettre en avant l'articulation existant entre les différentes fonctions de conseil, de régulation, de médiation et de responsable de service, qui font du CPE un responsable essentiel de la vie scolaire d'un établissement. Nous proposons ici quelques repères non exhaustifs.

Le CPE, responsable du service de la vie scolaire

Le pilotage du service de la vie scolaire constitue la fonction première du CPE. Le CPE, dans son rôle de responsable du service de la vie scolaire, s'attache donc à définir et répartir les services et les tâches des différents personnels placés sous son autorité. Il évalue le travail effectué et participe à l'information de la communauté scolaire. Il élabore et utilise un tableau de bord construit sur la base d'un ensemble structuré d'indicateurs lisibles et opératoires. Il travaille en équipe avec ses collègues CPE s'il en a, et avec les autres personnels de l'établissement et il entretient des rapports étroits et réguliers avec les parents d'élèves. Enfin, il prend l'exacte mesure de l'éthique de sa fonction, des droits et devoirs qui en découlent à l'égard du chef d'établissement comme à l'égard des personnels, des élèves et des familles.

Le CPE, conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative

Le CPE exerce aussi une fonction de conseil. Cette fonction détermine et légitime son rôle de conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative. Elle lui impose la prise en compte des finalités d'un projet de vie scolaire partie prenante du projet d'établissement et partagé par l'ensemble de la communauté. Ce projet nécessite, sous la responsabilité du chef d'établissement, un travail d'équipe et une coopération en particulier avec les enseignants dont les documentalistes, avec les ATOSS, les élèves, les parents et les partenaires extérieurs. Le CPE est le garant du diagnostic, des objectifs, des actions mises en œuvre et de l'évaluation, pour ce qui relève de son domaine d'expertise au sein du projet d'établissement. Il en est ainsi notamment en ce qui concerne la politique d'accueil, le suivi de l'absentéisme, les suivis individuels, le lien avec les familles, les relations avec les associations internes et externes, la politique d'éducation à la citoyenneté et la conception et l'actualisation du règlement intérieur.

Le CPE régulateur et garant, avec d'autres, du respect des règles de vie et du droit au sein de l'EPLE

Le CPE exerce également une fonction de régulation et de médiation. En effet, au cœur de la vie scolaire, sa spécificité professionnelle consiste à procéder à des régulations et à des réajustements permanents pour dépasser certains clivages récurrents du type : vie scolaire et vie de classe, éducation et instruction ; valeurs démocratiques, respect des règles et de l'autorité des adultes et épanouissement personnel ; exigences des programmes et sens des apprentissages, ou encore engagement dans des actions collectives et travail personnel. Ce dépassement prend en compte l'élève dans sa globalité d'être humain et ouvre la voie à ses progrès et à son évolution, à la fois comme adolescent, comme élève, et comme futur citoyen. Cette fonction de régulation s'exerce dans les domaines essentiels de la vie quotidienne des établissements. Le CPE place le droit à l'éducation au centre de la fonction d'accueil de l'établissement. Il contribue à l'éducation civique des élèves et veille au respect des valeurs de la République. Sous l'autorité du chef d'établissement, le CPE veille à ce que les dispositifs ressortissant à la citoyenneté participative et représentative (CVL, délégués de classe, conférence des délégués, conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline, etc.) fonctionnent en bonne complémentarité, et à ce que l'engagement positif des élèves dans ces instances soit mieux pris en compte dans l'évaluation de leur scolarité. Soucieux d'une coopération efficace avec les personnels enseignants, le CPE promeut le respect réciproque de tous les membres de la communauté éducative et facilite ainsi la fonction pédagogique. Le CPE veille également à ce que soit établie une étroite relation de sens entre l'éducation à la citoyenneté comme réflexion formatrice (à partir des disciplines, de l'heure de vie de classe, des TPE, des PPCP, de l'ECJS ou de la formation des délégués), et comme pratique formatrice grâce à la participation active à des initiatives citoyennes ou à la vie associative, ou encore à l'exercice des fonctions de délégué. L'école se doit d'être en tout point, et notamment par le respect des règles du droit, une préparation exemplaire à l'exercice de la citoyenneté (Cf. B.O. spécial n°8 du 13 juillet 2000).

Le CPE est un des professionnels les mieux placés pour donner du sens aux décisions collectives et nouer, en tant que de besoin, le lien social entre les personnes (élèves, parents, enseignants, ATOSS). Le propre de cette fonction de médiateur-éducateur est de situer les acteurs au cœur de leurs responsabilités propres, qu'elles soient individuelles ou collectives, institutionnelles ou juridiques, en veillant notamment à éviter les effets induits de sanctions mal comprises. La mise en œuvre d'espaces de dialogues, de communication et de médiation par le CPE occupe ainsi une place prépondérante dans une démarche de prévention et d'éducation à la citoyenneté. Dans ce champ, les principes éthiques et les qualités déontologiques du CPE (transparence, discrétion, loyauté, etc.) s'avèrent ici tout à fait décisives.

Annexe 10

Protocole d'inspection des conseillers principaux d'éducation

établi par l'inspection générale de l'Éducation nationale - groupe Établissements et vie scolaire (Mai 2010)

Dans le cadre de sa mission d'orientation de l'activité des inspecteurs territoriaux, et en référence à la note de service sur les missions des IA-IPR n° 2009-064 du 19 mai 2009, le groupe Établissements et vie scolaire de l'IGEN propose un protocole d'inspection des conseillers principaux d'éducation visant à cerner au plus près leur activité, à les accompagner dans la part qu'ils prennent dans les évolutions du système éducatif déclinées au niveau de l'EPL et à les valoriser.

L'inspection des conseillers principaux d'éducation est distincte de l'évaluation de la politique éducative de l'établissement ; elle intègre toutefois des éléments relevant de celle-ci.

La mission et l'évaluation du conseiller principal d'éducation s'exercent conformément aux dispositions de l'article 4 du décret n° 70-738 du 12 août 1970, modifié par le décret n° 89-730 du 11 octobre 1989, version consolidée au 14 octobre :

« Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les CPE exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation ».

Durant la scolarité obligatoire, en collaboration avec les autres membres de la communauté éducative, ils participent à l'acquisition par les élèves des compétences du socle commun de connaissances et de compétences, notamment celles relatives aux compétences civiques et sociales et à l'autonomie et l'initiative.

L'évaluation se fonde sur les dispositions réglementaires régissant la notation des CPE (décret de 1970) : *« Le recteur de l'académie dans le ressort de laquelle exerce le CPE attribue à celui-ci une note de 0 à 20, accompagnée d'une appréciation générale sur la manière de servir soit après avis du chef d'établissement et de l'inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire, soit après avis du chef de service dans lequel est affecté l'intéressé ».*

Le conseiller principal d'éducation agit conformément à la circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 : ses *« responsabilités [...] s'inscrivent dans la perspective de la mission éducative de l'établissement scolaire »* ; l'ensemble de celles-ci *« doit toujours être assuré dans une perspective éducative et dans le cadre global du projet d'établissement ».*

Membre du conseil pédagogique de l'établissement scolaire, le conseiller principal d'éducation contribue à la définition, au pilotage et au suivi de la politique éducative de l'établissement.

- responsable *« du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves, de l'organisation du service des personnels de surveillance, des mouvements des élèves, [...le CPE] participe, pour ce qui le concerne, à l'application des mesures propres à assurer la sécurité, notamment des élèves »* ;
- par ses *« échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, la recherche*

en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter », [le CPE] contribue au « suivi de la vie de la classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets » ;

- par ses « relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels)»; son implication dans le « foyer socio-éducatif et l'organisation des temps de loisirs (clubs, activités culturelles et récréatives) ; l'organisation de la concertation et de la participation (formation, élection et réunion des délégués élèves, participation aux conseils d'établissement) ».

« Dans ces trois domaines, l'action éducative [du CPE] implique le dialogue avec les parents ou toutes les personnes qui assument des responsabilités à l'égard de l'adolescent, collaboration nécessaire en vue de permettre à celui-ci de se prendre en charge progressivement ».

Qu'il exerce ses missions, seul ou en équipe, en collège, en LP ou en LEGT, le CPE connaît des environnements de travail différents et adapte sa pratique professionnelle au contexte, au projet de l'établissement et au contrat d'objectifs.

Le CPE use des moyens offerts par les technologies de l'information et de la communication, notamment de l'environnement numérique de travail de l'établissement.

Les évolutions survenues dans la société et dans l'Ecole ont rendu de plus en plus importante la question éducative dans les établissements scolaires. Le besoin accru d'éducation rend plus forte encore la nécessité d'assurer la cohérence entre les enseignements et la vie scolaire, et de travailler à une prise charge globale de l'élève dans le cadre de l'élaboration de son projet personnel et de l'individualisation de son parcours de formation. La nécessité de développer, en lien avec la politique pédagogique, une éducation aux comportements responsables a renforcé la dimension stratégique du rôle du CPE.

Aussi, par delà la diversité des situations professionnelles et des politiques servant de cadre à l'exercice de ses missions, en 2010, la mise en œuvre des orientations de la circulaire n° 82-482 suppose que le CPE soit capable :

- *de piloter le service de la vie scolaire ;*
- *de conseiller, dans le domaine de la politique éducative, la direction et l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement ;*
- *d'assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement ;*
- *d'assurer le suivi de l'élève et de contribuer à la continuité, à la cohérence et à la pertinence éducatives au sein de l'établissement.*

Le déroulement de l'inspection

L'inspection est une opération qui demande de la réflexion et du temps. Elle comporte plusieurs phases.

Avant la visite

Au moins dix jours avant la visite, le(s) personne(s) concerné(s) reçoivent ce protocole sur la base duquel ils établissent un rapport d'activité. Le chef d'établissement est également destinataire de ce document. Les informations qui y sont consignées synthétisent leurs actions, notamment dans les quatre domaines abordés ; ces informations peuvent être à la fois d'ordre quantitatif et qualitatif. L'inspecteur est destinataire de ce rapport transmis par voie hiérarchique au minimum 48 heures avant la visite.

Le protocole constitue un guide indicatif pour la conduite de l'inspection.

La visite d'inspection

Elle se déroule sur une demi-journée et commence par un court entretien avec le chef d'établissement.

1 / La visite des locaux

Elle permet d'apprécier le fonctionnement du service à travers l'organisation des espaces ainsi que le cadre de travail et de vie des élèves et la connaissance que le CPE en a. Elle est l'occasion d'échanges informels utiles à l'appréhension de la réalité de l'établissement avec d'autres personnels : professeurs, professeurs documentalistes, personnels de santé et sociaux, personnels d'accueil et de restauration...

2/ L'observation d'une situation professionnelle

Proposée par le CPE, arrêtée par l'inspecteur, elle est représentative d'une des priorités de son action ; elle n'excède pas une heure.

3/ L'entretien individuel

Il permet d'apprécier, à partir du rapport d'activité et des observations effectuées, l'action du CPE, de faire le point sur ses compétences et de le conseiller, y compris sur son évolution de carrière.

La réunion collégiale

L'inspecteur réunit le chef d'établissement, le cas échéant ses adjoints et le ou les CPE pour faire le point sur la politique éducative conduite dans l'établissement.

Les échanges s'appuient notamment sur le tableau de bord du service de vie scolaire et sur des éléments du rapport annuel présenté par le chef d'établissement au conseil d'administration. Si, au cours de cet échange, sont signalées les difficultés rencontrées (absentéisme, exclusions, décrochage, violence), doivent être également valorisées les actions entreprises, les réussites obtenues et d'une façon générale la dimension positive de la politique éducative de l'établissement.

Cet échange a aussi pour objet de dégager des axes de travail et de politique éducative pour la période à venir, et de fixer les premières améliorations à apporter.

Après la visite

Un relevé de conclusions de la réunion collégiale est dressé par le ou l'un des CPE et envoyé à l'IA-IPR par la voie hiérarchique.

Un rapport d'inspection est établi par l'IA-IPR et communiqué au CPE inspecté selon les modalités habituelles.

Points sur lesquels peut porter l'observation

Mettant ses compétences au service du projet d'établissement porté collectivement pour assurer la réussite des élèves, le CPE exerce ses missions en transversalité dans les différents domaines d'activité de l'EPL. Cette transversalité suppose qu'il soit :

- tantôt animateur ou membre d'équipes pluridisciplinaires ;
- tantôt responsable ou coordonnateur de projets qui impliquent des partenaires internes ou externes, parfois nombreux.

La capacité à travailler en équipe est essentielle et elle est donc appréciée tout au long de la procédure d'évaluation, quel que soit le domaine observé.

De même sont appréciés le sens des responsabilités, la capacité à l'anticipation et l'aptitude à la prise d'initiative qui caractérisent un métier aussi complexe que celui de CPE.

1 Piloter le service de la vie scolaire

Le CPE doit maîtriser trois composantes du service :

- les personnels ;
- l'organisation matérielle ;
- les outils de gestion.

Dans le cas où plusieurs CPE sont en charge du service de la vie scolaire, on précisera la répartition des compétences, des dossiers et on s'assurera de l'harmonisation des pratiques entre eux.

1.1. Assurer le management des personnels éducatifs

La multiplicité des statuts (assistants d'éducation, médiateurs de réussite scolaire, emplois vie scolaire....) mais aussi des quotités travaillées, place le CPE dans la situation de responsable de l'utilisation des ressources humaines qui lui sont confiées.

Aussi doit-il notamment, pour animer l'équipe du service de la vie scolaire :

- ;
- préciser les missions et les emplois du temps de chacun dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes ;
- établir des fiches de postes ;
- organiser les réunions de service et en formaliser les conclusions
- évaluer le travail des personnels et donc maîtriser des outils d'évaluation ;
- proposer au chef d'établissement la mise en place de formations pour les membres du service de la vie scolaire.

1.2. Veiller aux conditions de vie des élèves et la qualité de l'organisation matérielle

Le CPE s'assure que les conditions sont réunies pour offrir l'accueil de qualité qui est dû aux élèves tant au plan collectif qu'au plan individuel.

Ceci suppose :

- d'organiser l'espace du service de la vie scolaire (fonctionnalité, sécurité, confidentialité...);
- d'organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance ;

- d'organiser les zones de travail et d'études collectives, de façon à ce que le calme y soit garanti et que les activités des élèves soient marquées par le respect mutuel ;
- de veiller, notamment en collaboration avec le professeur documentaliste, à ce que les ressources indispensables au travail scolaire (manuels, usuels, équipements informatiques) soient disponibles, notamment dans les salles d'études et à l'internat ;
- d'assurer la qualité de vie des élèves dans les espaces de vie commune (restauration, foyer, internat...);
- de conseiller le chef d'établissement et le gestionnaire sur l'aménagement et l'équipement de ces espaces.

1.3. Maîtriser des procédures et des outils pour optimiser le temps de l'action

Au collège, comme au lycée, la gestion quotidienne des élèves est chronophage, tant la vie scolaire est sollicitée pour recueillir ou transmettre l'information. Aussi le CPE doit-il :

- construire des circuits d'information courts, fiables et efficaces pour assurer le suivi tant individuel que collectif des élèves ;
- doter le service de modalités qui facilitent le traitement et la transmission des informations en provenance ou à destination de l'équipe de direction, des personnels de l'établissement, des élèves et des parents ;
- valoriser la pratique des TICE, et notamment l'usage des espaces numériques de travail (ENT).

2. Conseiller, dans le domaine de la politique éducative, la direction et l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement

Rapporté au contexte de l'établissement, il s'agit de repérer la place et le rôle effectifs du CPE et d'apprécier son expertise, sa professionnalité dans divers aspects de la politique éducative de l'établissement et son implication dans diverses instances (CESC, conseil pédagogique et conseils de classe en particulier).

Puisant sa légitimité dans la connaissance qu'il a de l'élève et dans l'expertise exercée auprès de tous les élèves et notamment de ceux qui rencontrent des difficultés, le CPE est à la fois conseiller du chef d'établissement et acteur. Ces fonctions se déclinent de la façon suivante :

- ### 2.1. Réduire l'absentéisme et prévenir le décrochage scolaire :
- se doter d'une méthodologie pour repérer très en amont les décrocheurs potentiels ;
 - assurer l'efficacité de l'action des membres de l'équipe de la vie scolaire et, le cas échéant, des médiateurs de réussite scolaire ;
 - créer les conditions d'échanges constructifs et confiants avec les élèves ;
 - communiquer régulièrement avec les familles ;
 - créer ou utiliser des espaces de rencontres et des modalités d'échanges avec les équipes enseignantes, notamment les professeurs principaux, le COP et les tuteurs en lycée ;
 - observer et faire observer les règles déontologiques dans ces échanges lorsqu'il s'agit d'assurer la diffusion d'une information utile, afin d'y préserver la confiance de l'élève et le respect de sa personne ;
 - informer régulièrement l'équipe de direction ;
 - repérer les ressources, proposer et animer (ou au moins de participer à) des actions de remise en confiance, de valorisation et de remotivation des élèves ;

- contribuer au soutien à la parentalité.

2.2. Prévenir la violence scolaire

- participer au diagnostic de sécurité ;
- mettre en œuvre des actions éducatives spécifiques ;
 - repérer les ressources internes et externes à l'établissement dans ce domaine ;
 - y associer le conseil des délégués-élèves et/ou le CVL
- participer à la mise en place du plan de sécurité et de prévention de la violence et de la délinquance de l'établissement ;
- en cas de crise, collaborer avec l'équipe mobile de sécurité.

2.3. Apporter son concours à la mise en place de la politique d'orientation de l'établissement et au parcours de découverte des métiers et des formations

- repérer les compétences des élèves et les faire connaître au conseiller d'orientation psychologue et aux professeurs principaux ;
- contribuer à l'organisation de rencontres avec le COP, avec les professionnels, avec les organismes de formation, à l'animation de journées portes ouvertes ;
- partager avec le professeur principal et le COP la définition du parcours de l'élève ;
- exercer des fonctions de tutorat
- participer à l'évaluation de ces diverses opérations.

2.4. Favoriser la vie associative et culturelle

- favoriser l'engagement des élèves pour qu'ils acquièrent autonomie, initiative et sens des responsabilités;
- mobiliser et accompagner les élèves dans le fonctionnement du FSE ou de la MDL ;
- faire partager à des enseignants les contenus des cadres de vie des élèves et leurs références culturelles;
- participer à l'organisation d'activités à caractère culturel, en partenariat avec les enseignants, les professeurs-documentalistes, le référent culture en lycée.

2.5. Agir dans le cadre des programmes d'éducation au développement durable ainsi qu'à la promotion de la santé et de la citoyenneté (CESC)

- repérer et analyser les éléments relatifs aux comportements des élèves ;
- avec les enseignants, les personnels sociaux et de santé, mettre en place, animer, évaluer des actions à caractère éducatif ;
- créer des pratiques ou des activités qui mettent à l'épreuve des apprentissages effectués en classe (ex : site web, journal, expositions en concertation avec le professeur-documentaliste) ;
- prendre en charge la formation des délégués-élèves ;
- accompagner et conforter le rôle des délégués-élèves.

3 Assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement

Le CPE participe à la prise en charge des trois volets complémentaires :

- le respect des autres et de soi-même, le respect des droits et devoirs de chacun dans cet espace réglé qu'est l'établissement ;
- le respect de l'ordre et de la discipline propice à la sécurité, à la qualité du cadre de vie et d'études, qui contribue à l'éducation civique et morale de l'élève ;
- la cohérence et la clarté de l'action éducative des personnels de vie scolaire.

Cela implique un savoir-être à valeur d'exemplarité notamment dans les choix de comportements et de langage en adéquation avec les valeurs promues.

3.1. Il contribue à la formalisation, à la compréhension et au respect des règles de droit qu'elles soient d'ordre général ou spécifiques au travers du règlement intérieur de l'établissement et, s'il y a lieu, de ceux de l'internat, de la Maison des Lycéens, du Foyer socio-éducatif.

Dans ce cadre, cela suppose de :

- contribuer, en collaboration avec les équipes éducative et pédagogique, à l'éducation des élèves à la citoyenneté ;
- veiller au respect des valeurs de la République, et les rappeler quand cela s'avère nécessaire ;
- veiller à ce que les dispositifs relevant de la vie lycéenne (CVL, conférence des délégués, etc.) et les instances faisant appel à la participation des représentants des élèves fonctionnent dans le respect des valeurs démocratiques et des principes fondamentaux du droit ;
- à chaque fois que cela est requis par leurs droits collectifs, permis et rendu utile par la situation particulière, associer les élèves, et au premier chef leurs représentants (délégués de classe et membres du CVL ou du CA), à toute concertation sur la vie de l'établissement et leurs conditions de travail (réunions régulières ou ad hoc, etc.).

Aussi le CPE doit-il :

- s'assurer que les élèves et leurs représentants légaux ont une claire compréhension des principes d'organisation et des règles en vigueur dans l'établissement ;
- mettre en œuvre des séquences de travail sur les règles, tout particulièrement en collaboration avec le professeur principal ;
- agir pour que les punitions et sanctions soient comprises.

3.2. Le CPE est l'un des principaux garants du respect mutuel et du respect des droits de chaque membre de la communauté éducative.

Aussi, doit-il

- agir constamment pour que les règles de civilité soient respectées, ainsi que les interdictions en matière de tenues vestimentaires, de coiffures, de signes d'appartenance de toute nature ;
- avec l'infirmière, l'assistante sociale et les professeurs, prendre toute initiative pour repérer et faire repérer les conduites à risques pour soi et pour autrui ainsi que les comportements dégradants ou délictueux ;
- informer le chef d'établissement ou son adjoint des difficultés apparues et des irrégularités commises s'agissant des punitions et des exclusions de cours ;

- contribuer à ce que les procédures de sanction respectent les règles de droit, et proposer le cas échéant des mesures alternatives à la sanction.

3.3. Le CPE opère en permanence les actions d'information et de formation des personnels du service de la vie scolaire pour que leurs attitudes, comportements, décisions et leurs propos illustrent les principes édictés. Les évaluations qu'il fait en tiennent compte.

4 Assurer le suivi de l'élève et contribuer à la continuité, à la cohérence et à la pertinence éducatives au sein de l'établissement.

4.1. En proximité de l'élève, il met en œuvre des actions d'accompagnement qui contribuent à sa réussite scolaire et à son épanouissement. L'évaluation de ces actions est partagée par les membres du conseil de classe auquel il participe.

4.2. Au collège, le CPE est un acteur à part entière de l'appropriation par l'élève du socle commun de connaissances et de compétences.

Ainsi, il lui revient de :

- élaborer, en collaboration avec les membres de son service et/ou d'autres partenaires internes ou externes, des situations d'apprentissages qui contribuent à la validation de compétences, notamment sur les piliers 6 et 7 ;
- participer aux évaluations qui rythment le parcours de l'élève et notamment la détermination de la note de vie scolaire ;
- apporter, avec son service, la contribution la plus efficace à l'accompagnement éducatif et aux programmes personnalisés de réussite éducative, en concertation avec les enseignants.

4.3. Au lycée comme au lycée professionnel, le CPE prend sa place dans l'**accompagnement personnalisé** du lycéen et dans l'animation de la vie lycéenne.

Cela suppose de :

- coordonner son action de promotion de la vie lycéenne avec les enseignements civiques, juridiques et sociaux donnés aux lycéens.
- gérer les espaces où s'apprend et s'exerce l'autonomie ;
- proposer sa contribution et celle de personnels du service à la mise en place d'un accompagnement pour les élèves.

4.4. Au collège comme dans tous les lycées, le CPE prête son concours aux professeurs principaux pour utiliser au mieux les heures de vie de classe.

Dans les établissements à organisation pédagogique aménagée (classes à horaires, sections sportives, pôles sportifs de haut niveau), le CPE assure la liaison avec les responsables des prises en charges complémentaires des élèves hors temps scolaire

4.5. Dans le cas où l'établissement comporte un internat :

L'internat est un espace éducatif spécifique : c'est à la fois un lieu de convivialité, un espace de travail et un temps d'apprentissage de vie personnelle et collective réglée.

A cette fin, le CPE s'attache à :

- participer à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat qui s'articule avec le projet pédagogique de l'établissement, et à en coordonner la mise en œuvre ;
- se rendre disponible pour assurer une écoute attentive des élèves ;
- promouvoir, à l'exemple des *internats d'excellence*, un projet éducatif qui soit une école de la vie : ambition, rigueur et travail, éveil et découvertes, autonomie et responsabilité individuelle et collective.

5 Autres responsabilités exercées

D'autres missions peuvent être assurées par le CPE, soit déléguées par le chef d'établissement, soit assurées dans le cadre de la politique académique (ex : formation, action culturelle, action internationale...)

Les lister et faire préciser les objectifs visés ainsi que le taux d'atteinte de ceux-ci

Annexe 11 : référentiel de compétences, 2013

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

NOR: MENE1315928A ELI:

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/7/1/MENE1315928A/jo/texte>

Le ministre de l'éducation nationale, Vu le code de l'éducation ; Vu le décret n° 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation ; Vu le décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 modifié relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré ; Vu le décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 modifié relatif au statut particulier des professeurs certifiés ; Vu le décret n° 80-627 du 4 août 1980 modifié relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive ; Vu le décret n° 90-680 du 1er août 1990 modifié relatif au statut particulier des professeurs des écoles ; Vu le décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 modifié relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel ; Vu le décret n° 94-874 du 7 octobre 1994 modifié fixant les dispositions communes applicables aux stagiaires de l'Etat et de ses établissements publics ; Vu l'avis du Haut Conseil de l'éducation du 11 mars 2013 ; Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation du 6 juin 2013, Arrête :

Article 1

La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté.

Article 2

L'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier est abrogé. Toutefois, ses dispositions demeurent applicables aux personnels enseignants et d'éducation stagiaires, lauréats des concours de recrutement ouverts antérieurement au 1er septembre 2013.

Article 3

Le secrétaire général, le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus. Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres. Ce référentiel de compétences vise à :

1. Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres.
2. Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice.
3. Identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ». Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14) ;
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4) ;
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'école. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils 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. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations. Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'école, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens. Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'école et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation. Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves : La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap. Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique...), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives. Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. Eviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle. Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution. Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage. Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle. Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs. Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative. Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet. Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former. Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative : Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. Coopérer au sein d'une équipe

Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation. Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.

Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'Etat, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires. Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux. Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. Se tenir informé 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 sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation

Comme il est précisé dans la circulaire du 28 octobre 1982, « l'ensemble des responsabilités exercées par la conseillère principale ou le conseiller principal d'éducation se situe dans le cadre général de la "vie scolaire" et peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel ». Les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement fondent leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les conseillers principaux d'éducation concourent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

C1. Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps

Veiller au respect des rythmes de travail des élèves et organiser leur sécurité. Organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance ; les zones de travail et d'études collectives ainsi que les zones récréatives avec le souci de contribuer au bien-être des élèves. Maîtriser des circuits d'information efficaces pour assurer le suivi tant individuel que collectif des élèves. Faciliter le traitement et la transmission des informations en provenance ou à destination de l'équipe de direction, des personnels de l'établissement, des élèves et des parents, notamment par l'usage des outils et ressources numériques.

C2. Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement

Participer à l'élaboration du règlement intérieur et à son application. Promouvoir, auprès des élèves et de leurs parents, les principes d'organisation et les règles de vie, dans un esprit éducatif. Contribuer à l'enseignement civique et moral de l'élève ainsi qu'à la qualité du cadre de vie et d'étude. Identifier les conduites à risque, les signes d'addiction, les comportements dégradants et délictueux avec les personnels sociaux et de santé et les conseillers d'orientation-psychologues, et contribuer à leur résolution en coopération avec les personnes ressources internes ou externes à l'institution. Conseiller le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions. Prévenir, gérer et dépasser les conflits en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative.

C3. Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement

Recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme. Contribuer au repérage des incivilités, des formes de violence et de harcèlement, et à la mise en œuvre de mesures qui permettent de les faire cesser avec le concours des équipes pédagogiques et éducatives. Elaborer et mettre en œuvre des démarches de prévention et connaître les missions des partenaires de l'établissement pour la lutte contre la violence et l'éducation à la santé (CESC). Conseiller le chef d'établissement et le gestionnaire sur l'aménagement et l'équipement des espaces, afin de permettre l'installation de conditions de vie et de travail qui participent à la sérénité du climat scolaire. Contribuer activement au développement de l'animation socio-éducative et à la mise en œuvre d'une politique de formation à la responsabilité dans le cadre du projet d'établissement.

C4. Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire

Organiser les activités et les emplois du temps des personnels de la vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service. Préparer et conduire les réunions de coordination et d'organisation de l'équipe et en formaliser les conclusions. Evaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations. Les conseillers principaux d'éducation, accompagnateurs du parcours de formation des élèves : Les conseillers principaux d'éducation remplissent une fonction d'éducateur au sein de l'établissement : ils assurent le suivi individuel et collectif des élèves en association avec les personnels enseignants, contribuent à la promotion de la santé et de la citoyenneté et, par les actions éducatives qu'ils initient ou auxquelles ils participent, ils préparent les élèves à leur insertion sociale. Au sein d'un établissement, en particulier dans une structure qui dispose d'un internat, ils apportent une contribution essentielle à l'élaboration d'un projet pédagogique, éducatif et socioculturel. Les conseillers principaux d'éducation sont des acteurs à part entière de l'appropriation par l'élève du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en tant qu'ils accompagnent les élèves dans leur parcours et la construction de leur projet personnel.

C5. Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif

Savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation. Œuvrer à la continuité de la relation avec les parents et collaborer avec tous les personnels de l'établissement en échangeant avec eux des informations sur le comportement et l'activité de l'élève — ses résultats, ses conditions de travail, son assiduité — afin de contribuer à l'élaboration de réponses collectives pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Contribuer au suivi de la vie de la classe, notamment en prenant part aux réunions d'équipes pédagogiques et éducatives ainsi qu'au conseil des professeurs et au conseil de classe et en collaborant à la mise en œuvre des projets. Participer aux travaux du conseil pédagogique, notamment en contribuant aux projets transversaux discutés et préparés dans ce conseil. Connaître les compétences des différents intervenants dans la prévention du décrochage.

C6. Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative

Encourager et coordonner les initiatives des élèves dans le cadre de la vie lycéenne ou collégienne et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre eux notamment en prenant appui sur les enseignements civiques, juridiques et sociaux. Veiller à la complémentarité des dispositifs se rapportant à la citoyenneté participative et représentative, favoriser la participation des élèves aux instances représentatives et contribuer à leur animation (CVL, CESC, délégués de classe, conférence des délégués, conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline, etc.). Assurer la formation des

délégués élèves. Accompagner les élèves dans la prise de responsabilités, en utilisant notamment le foyer socio-éducatif et la maison des lycéens comme espace d'apprentissage et d'éducation à la citoyenneté. Impulser et favoriser la vie associative et culturelle.

C7. Participer à la construction des parcours des élèves

Contribuer avec les enseignants et avec le concours des assistants d'éducation aux dispositifs d'accompagnement des élèves. Assurer la liaison avec les responsables de la prise en charge complémentaire des élèves hors temps scolaire dans les collèges ou lycées à organisation pédagogique aménagée (classes à horaires aménagés, sections sportives, pôles sportifs de haut niveau). Contribuer, avec les enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers d'orientation psychologues, au conseil et à l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel. Les conseillers principaux d'éducation, acteurs de la communauté éducative : Les conseillers principaux d'éducation sont appelés à coopérer avec de nombreux partenaires, à participer à des rencontres collectives auxquelles les parents sont associés et à contribuer aux actions éducatives culturelles, notamment artistiques, scientifiques et sportives.

C8. Travailler dans une équipe pédagogique

Coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référentiels professionnels, etc.). Contribuer à l'élaboration du volet éducatif du projet d'établissement. Contribuer à faciliter la continuité des parcours des élèves et à la prise en compte des transitions d'un cycle à l'autre. Conseiller le chef d'établissement pour organiser les partenariats avec les autres services de l'Etat, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques.

Fait le 1er juillet 2013.

Pour le ministre et par délégation :

Le secrétaire général,

F. Guin

Annexe 12 : Fiche préparatoire aux entretiens de suivi

Le 27 mars 2019

Préparation de l'entretien avec CPE dans le cadre d'une situation forcée

La question de recherche :

- Porte sur un problème professionnel récurrent
- Comment aider un élève à réfléchir sur ses méthodes de travail et ses postures en classes par rapport aux apprentissages afin de permettre une transformation de son rapport aux formes scolaires et aux savoirs

La méthode de recueil des données

- 3 étapes : cet entretien de préparation, l'entretien de suivi avec le- la lycéen-ne et un entretien de débriefing avec le CPE
- l'intention est de co construire en amont des éléments qui vont permettre d'anticiper sur un certain nombre de questions ou d'obstacles à la réalisation de l'objectif de l'entretien : permettre à l'élève de développer une forme de réflexivité par rapport à ses apprentissages en classe et hors la classe.

Les hypothèses

- L'hypothèse : cette réflexivité est porteuse de transformation, de pouvoir d'agir pour l'élève, le CPE peut en être un vecteur.
- Partir d'une situation non pas ordinaire mais construite afin de déterminer ensemble des objectifs, ceux du professionnel dans son entretien de suivi avec le lycéen, ceux de la chercheuse par rapport à son objet d'étude. Le professionnel a la main sur ce qu'il met en place, la chercheuse sur ce qu'elle étudie.
- Pas de jugement sur la pratique mais un cheminement commun sur ce qui peut se passer, sur ce qui s'est passé.

Le problème de l'élève « je travaille mais ça ne marche pas »

- Partir de ressources, celles du CPE et celles de l'élève : qu'est-ce qu'on a disposition : un constat partagé « je travaille mais ça ne marche pas assez », une relation spécifique CPE-élève, une écoute empathique, un espace de parole dans l'école mais hors la classe, la volonté pour l'élève d'améliorer ses performances scolaires, son adhésion ...
- La situation elle-même : comment permettre à l'élève un retour sur son travail scolaire qui le place en situation de remise en cause constructive, éviter le conformisme ou le dépasser... ce qui est de sa responsabilité (dévolution) intellectuelle (cognitive), quels critères de réussite se donne-t-il, comment valide-t-il son travail ? Quels obstacles perçoit-il ?

Travailler ma conception sur le travail des élèves me permet-elle de mieux accompagner l'élève ?

- Mes représentations du travail des élèves en tant que professionnel : Apprentissage - ----construction et production, comment l'élève articule les deux, la seconde est plus facile à expliciter que la seconde, forme de l'explicitation. Comment il travaille concrètement ?
- Peut-on amener l'élève à expliciter les raisons ? ce qui est nécessaire et ce dont il dispose pour élaborer des hypothèses d'action

Les hypothèses pour la CPE ouvrent des pistes d'action dans l'entretien vis-à-vis de l'élève (c'est-à-dire envisager d'autres manières de s'y prendre pour permettre la mise en réflexion de l'élève sur son travail)-rôle de l'entretien préparatoire

Ce que je vais observer en tant que chercheuse : comment le CPE s'y prend pour permettre la réflexivité, pour faire avancer l'élève dans sa réflexion sur son travail scolaire et ses marges de manœuvre, pour le faire évoluer.

Annexe 13 : Analyse de l'entretien avec ISA

Séquence 1 : l'entrée en matière

| | | | | | |
|---|------|--|--|--|---|
| C | 0 | On s'était rencontré (C consulte ses notes)... Ah Euh, le 17 décembre. Ça fait un petit bout de temps, mais entre-temps, vous avez eu je crois un entretien avec Mme L ? | Entrée en matière : temporalité du suivi, confirmation du lien social (échange confirmatif), montre le lien avec la professeure principale | | 1 |
| I | 0,16 | Oui (<i>parle bas</i>) | | Brève confirmation | |
| C | 0,17 | Ouais (<i>C Consulte son ordinateur</i>) Et alors comment ça se passe en ce moment, là ? Le 3ème trimestre ? Je me mets (<i>en regardant son écran</i>), non J'mettrai tout à l'heure, là, vos résultats sous les yeux. (C cherche des documents) Comment se passe le 3ème trimestre ? | Pas de jugement explicites sur les résultats, C ne souhaite pas les consulter et attend ce qu'en dit Isa en posant une question neutre. En creux, C et Isa savent qu'ils sont justes Commente son intention de regarder les résultats sur son PC puis y renonce. | | |
| I | 0,30 | Euh, au début, c'était un peu, y'a eu un relâchement mais maintenant ça va un petit peu mieux donc Euh | | « relâchement » : vocabulaire scolaire, discours indirect Isa n'embraye pas le discours « y'a eu » « mais maintenant » | |
| C | 0,36 | Un relâchement dans votre application ? C'est ça, un relâchement dans euh (C cherche des documents dans son tiroir) | Relance par reformulation, 1er thème apporté par C : « l'application » | | |
| I | 0,40 | Oui et puis dans mes notes | | Précision relâchement « dans mes notes » | |
| C | 0,45 | Dans vos notes ! | relance | | |

| | | | | | |
|---|------|--|---|---|--|
| | 0,52 | Silence 7 secondes | | Ne répond pas ! | |
| C | 0,53 | Le bulletin du 2ème trimestre... il paraît ce... cette baisse de résultat ? Votre bulletin du 2ème trimestre, vous l'avez lu ? Vous... | Le bulletin apparaît comme support de comparaison, C oriente l'explication du « relâchement » et attend l'explication d'Isa | | |
| I | 1,02 | Oui, enfin, il disait juste de continuer, de parler plus | | Réponse induite par la question de C, non embrayée, « juste » : peu de valeur à cette appréciation trimestriel | |
| C | 1,11 | D'accord ! Et... Est-ce que vous avez pu ...participer plus ? Est-ce que vous avez pu continuer ? | 2ème thème évoqué par Isa reformulé par C : la participation relance et précision | | |

Séquence 1 : L'entrée en matière du CPE fait référence à un rendez-vous précédent et assez ancien. Isa peine à entrer dans la conversation, les silences en attestent ainsi que les réponses non embrayées. Isa reste en retrait, n'adhère pas malgré les questions assez neutres de son interlocuteur. Le thème du relâchement et de la participation sont apportés par Isa. Elle reprend des termes propres aux jugements scolaires, se plaçant ainsi à distance de la thématique de la conversation portant sur son travail scolaire. La question « Et alors, comment ça se passe en ce moment ? » (C, 0.17) est sans doute trop large. Le thème de l'application est apporté par le CPE, il est aussi du registre du jugement scolaire. Le contenu latent de cette partie est la faiblesse des résultats d'Isa.

Séquence 2 : Résistance et dépréciation

| | | | | | |
|---|------|---|--|--|---|
| I | 1,20 | Euh Oui, ben j'essaie (<i>silence, se racle la gorge</i>) | | 1 ^{ère} Réponse embrayée : « je » | 2 |
|---|------|---|--|--|---|

| | | | | | |
|---|------|---|---|--|--|
| C | 1,29 | Et comment... alors vous essayez de participer ? Il y a des matières où vous participez ou d'autres où vous ne participez pas ? Comment ça se passe ? | Relance positive : cherche à faire identifier à Isa les conditions de sa participation, selon les disciplines | | |
| I | 1,37 | Euh ben oui il y a des matières où je... plus ben je participe pas du tout ou moins. | | Participation selon les matières en négatifs « pas du tout ou moins » c'est à dire peu | |
| | 1,43 | Silence 5 secondes | | Réponse brève d'Isa | |
| C | 1,48 | Et des matières où vous participer ? Dans lesquelles vous participez ? | Relance positive | | |
| I | 1,52 | En anglais, dans les langues | | Situe sa participation en classe en langues | |
| C | 1,56 | Les points forts, Hein, ce que vous aimez | Relance positive, cherche à rétablir l'équilibre interactionnel | | |
| I | 1,58 | En fait, je participe moins là où, enfin je me sens moins à l'aise, et en histoire géo uniquement | | Explique sa participation en négatif : moins à l'aise » selon les matières | |
| C | 2,07 | Alors, là où vous participez bien, c'est en anglais ? | Relance positive, esquive la réponse négative en Histoire géographique | | |
| I | 2,11 | <i>(Répond en même temps)</i> Dans les langues | | précise | |
| C | | et c'est toutes les langues, c'est donc espagnol la 2ème langue. | relance positive, fait préciser, | | |
| I | 2,14 | Oui | | Échange confirmatif | |
| C | 2,15 | D'accord ! ... Et puis ? | Relance | | |
| I | 2,17 | Euhhh | | | |

| | | | | | |
|---|------|---|--|---|--|
| C | 2,18 | Et moins, c'est en histoire géo ? | Relance et reprise « en histoire géo ? » | | |
| I | 2,20 | Moins euh... (inaud) | | | |
| | 2,24 | Silence, <i>C lit ses notes à propos de l'élève</i> 4 secondes | L'absence de réponse formulée crée une gêne | | |
| C | 2,40 | Et continuez là, enfin vous m'avez dit sur le bulletin, c'était noté de participer plus et de continuer à travailler. | Relance et reformulation à partir des conseils écrits sur le bulletin | | |
| I | 2,48 | Oui | | approbation laconique | |
| C | 2,50 | Et alors ? Est-ce que vous avez continué, est-ce que vous avez euh. | Relance et demande de précision | | |
| I | 2,54 | Oui | | Approbation laconique | |
| C | 2,55 | Le relâchement dont vous m'avez parlé, c'était pas chez vous, c'était dans l'efficacité du travail en fait. | Reprend le thème du relâchement sous l'angle de l'efficacité comme hypothèse explicative et 3ème thème | | |
| I | 2,59 | Oui | | approbation | |
| C | 3,00 | C'était moins efficace et là, est-ce qu'il y a des différences entre les matières ou est-ce que c'était général ? | Détaille l'hypothèse explicative du relâchement : des différences d'efficacité entre les disciplines | | |
| I | 3,06 | Euhh Ben en fin de 2ème trimestre, c'était surtout en histoire géo et en français mais maintenant ça va un peu mieux en français. | | Isa développe un peu en positif, situe « maintenant » | |
| | 3,16 | <i>Silence (C prend en notes)</i> | | | |
| C | 3,20 | Qu'est-ce qui va un peu mieux ? | Relance positive et demande de précision | | |

| | | | | | |
|---|------|---|--|---|--|
| | | | | | |
| I | 3,22 | Ben les notes | | Référence aux notes pour valider le constat de l'amélioration en français | |
| C | 3,23 | Ouais et c'était euh, des exercices différents ? Est-ce que c'est parce que vous avez mieux réussi le même exercice ? Qu'est-ce que euhhh | Relance positive sur les réussites et inférence sur ce qui l'est moins | | |
| I | 3,32 | Euhhh | | | |
| C | 3,33 | Qu'est ce que... | relance | | |

Séquence 2 : Isa malgré les relances positives de C résiste et répond par de brèves confirmations. C'est la tentative d'explication par C de ce qu'Isa a nommé « relâchement » qui semble repositionner Isa dans une posture plus subjective (C, 2.55). Le mot « relâchement » est utilisé souvent en pied de bulletin scolaire avec une connotation négative. Isa se l'applique ici alors que ce n'est pas ce qui figure sur le bulletin où le jugement portait sur son manque de participation (C, 2.40) et le fait qu'elle devait continuer à travailler. « L'efficacité » est proposée par C comme hypothèse explicative du « relâchement » ; ce thème permet de ne pas être du côté du jugement scolaire mais de l'activité. C peine à faire développer Isa.

Séquence 3 : La posture d'Isa change dans le discours, elle parle à la première personne

| | | | | | |
|---|------|--|--|--|---|
| I | 3,33 | Je pense que là en français j'ai revu là où je n'arrivais pas à faire, euh ben j'ai changé | | Explique l'amélioration en français par une centration sur la difficulté. « je pense » marqueur de modalisation S'implique plus dans le discours, dévolution « j'ai changé », | 3 |
|---|------|--|--|--|---|

| | | | | |
|---|------|---|--|--|
| C | 3,33 | (C l'interrompt) Corpus ? | Terme relatif au contenu (savoir) | |
| I | 3,45 | Non | | 1 ^{ère} Réponse négative, désaccord explicite, tension |
| C | 3,46 | C'était le corpus, c'était quoi ? Qu'est-ce que vous n'arriviez pas à faire ? | Reprise du terme « corpus » pourtant réfuté par Isa Demande de précision technique sur la nature de la difficulté rencontrée en français | |
| I | 3,47 | Euhhh, ben en soi, en français c'est déjà plus (inaud) entre ce que je n'arrive pas à faire et ce que j'arrive à faire euhhh Ben... | | Distingue « arriver à faire » et « ne pas arriver à faire » |
| C | 3,54 | (C interrompt) Qu'est-ce que vous avez travaillé, en fait ? Pour réussir mieux | Relance positive sur le comment faire pour mieux réussir, sur l'efficacité | |
| I | 4,03 | Je me suis rendue compte que je réussissais mieux l'invention par exemple que le commentaire. Lors du dernier devoir de 4 heures, j'ai choisi l'invention et je me suis rendu compte que... j'avais plus de facilités dans l'invention que dans le commentaire. | | Dévolution : active dans la prise de conscience « je me suis rendue compte », prise en charge de solution Explication de l'amélioration : j'avais plus de facilités dans l'invention « facilités » : 4 ^{ème} thème réponse plus élaborée, embrayée |
| | 4,14 | Silence | | |
| C | 4,19 | D'accord et Mum...Euhhh. Comment vous vous êtes rendue compte que vous réussissiez mieux l'invention que le commentaire ? | Relance positive et explicative : marque d'efficacité (comment l'évaluer, « s'en rendre compte » modalisation en reprenant le discours d'Isa | |

| | | | | | |
|---|------|---|---|--|--|
| I | 4,27 | Euhhh | | Hésite ou ne comprend pas ? | |
| V | 4,27 | (C interrompt) Que vous aviez plus de facilités, vous me dites ! | Reformulation : «des facilités » | | |
| I | 4,29 | Par rapport aux notes du commentaire et des exercices d'invention | | L'indice de réussite : le différentiel dans l'évaluation | |
| C | 4,35 | D'accord mais vous quand vous travaillez, est-ce que vous travaillez entre les devoirs ? | Ne reprend pas la notion de « facilité » La question du travail entre les évaluations 5ème thème | | |
| I | 4,42 | Euh Ben je relis mes cours | | Travail entre les cours : la relecture des cours | |
| C | 4,45 | Ouais | | | |
| I | 4,46 | Et puis quand j'ai une copie avec des fautes ou avec des remarques, je regarde la correction avec ma copie. | | Auto correction chez soi après celle en classe | |
| C | 4,48 | Oui | | | |
| I | 4,49 | C'est tout | | Clot l'échange | |

Séquence 3 : Des marqueurs de dévolution et d'attitudes réflexives apparaissent, Isa s'exprime sur son activité scolaire, ses intentions : « je pense que » (I, 3.33), « je me suis rendue compte que » (I, 4.03). Elle prend en charge une part de ses difficultés : « j'ai revu là où je n'arrivais pas » (I, 3.33), contredit son interlocutrice et commence à s'émanciper dans son discours. C introduit la question du travail entre les devoirs, 5ème thème. Isa évoque celui de « facilités » (I, 4.03), Pour Isa, l'efficacité de son travail se vérifie dans les notes obtenues et les corrections (6ème thème, I, 4.46). Elle décrit son activité de reprise des devoirs en termes de relecture et d'auto correction.

Séquence 4 : La discussion s'engage, Isa s'autonomise

| | | | | | |
|---|------|---|---|--|---|
| C | 4,59 | Ouais ... et en fait, comment euh vous..... Ça veut dire, c'est c'est euhh Vous me dites en fait, euh, « y-a eu un relâchement » mais vous parlez des notes, vous dites « j'ai plus de facilités », euhh « je relis quand il y a une correction ». Qu'est-ce que vous pourriez faire pour être encore plus ... euhh pour maîtriser mieux tout ça ? Que ce soit pas euh ça ne vienne pas de l'extérieur mais que ça vienne de vous ? | Incitation sur comment faire plus... reformulations des propos d'Isa sur ce qu'elle met en œuvre et question direct sur son implication dans la recherche de solutions pour être plus efficace : que ça vienne de vous | | 4 |
| | 5,39 | Silence | | | |
| C | 5,43 | Des facilités, ça veut dire, enfin être plus à l'aise dans quelque chose quoi ? | Reformulation : « des facilités » c'est « être plus à l'aise » | | |
| I | 5,46 | Ben euhhh (Inaud) on va être plus à l'aise dans quelque chose | | Reformulation d'Isa : « à l'aise dans quelque chose », référence au contenu d'apprentissage plus qu'à un savoir être | |
| C | 5,53 | Ouais dans ce cas, est-ce qu'avoir la note, par exemple vous l'avez la note du dernier, du dernier travail d'invention ? D'accord, et donc c'était un bon choix ? Vous avez bien fait de choisir ce travail ? | Relance à partir de fait : la note comme marqueur d'efficacité | | |
| I | 6,07 | mmh | | | |
| C | 6,08 | Vous avez eu une bonne note ? | Relance positive | | |
| I | 6,09 | Pas une bonne note, une note correcte par rapport au précédent (inaud) | | Rectifie en relativisant la réussite | |
| C | 6,14 | D'accord et vous avez eu combien ? | Relance | | |

| | | | | | |
|---|------|---|---|----------------------|--|
| I | 6,16 | J'ai eu 12 | | | |
| C | 6,18 | 12 et est-ce que... y'a aucun, aucune possibilité que le prochain sujet d'invention vous inspire pas, par exemple ? | Reformule en répétant la note sans la commenter : pas de jugement sur sa valeur relance sur un 7ème thème : l'inspiration en lien avec celui des « facilités » | | |
| I | 6,27 | C'est le risque | | Comprend l'inférence | |
| C | 6,28 | Ben oui | Échange confirmatif | | |
| | 6,31 | Silence | | | |

Séquence 4 : C recadre sur la question de l'efficacité du travail et de la responsabilité d'Isa «Que ce soit pas euh ça ne vienne pas de l'extérieur mais que ça vienne de vous ? » (C, 4.59). Isa ne répond pas directement. Elle argumente et les échanges sont plus équilibrés et spontanés. Une contradiction apparaît au sujet des « facilités », (I, 5.46) en lien avec la notion de contenu qui apparaît implicitement du point de vue d'Isa comme support « des facilités », « être à l'aise dans quelque chose » (I, 5.46). Elle développe son argumentaire, Isa comprend l'inférence sur le risque en termes de maîtrise entre « savoir-faire » et « inspiration » (C, 6.18, I, 6.27).

Séquence 5 : recadrage et prescription

| | | | | | |
|---|------|---|---|---------------------|---|
| C | 6,32 | Donc, euh a un moment donné Isa, est-ce que vous n'avez pas envie de passer à « je le fais parce que j'ai des facilités » à « je le fais parce que j'ai travaillé et que maintenant, je sais le faire » ? | Recadrage argumentatif et prescription : le risque du choix de la facilité VS celui du savoir faire | | 5 |
| I | 6,43 | Oui...oui | | Échange confirmatif | |
| | 6,53 | Silence | | | |

| | | | | | |
|---|------|---|----------|---|--|
| I | 6,54 | (I se s'éclaircit la voix) Après, ...enfin, je ne vois pas en fait comment je pourrais préparer un commentaire à l'avance sans voir le sujet, | | Argumentation : identifie une difficulté dans la mise en œuvre de l'entraînement, l'énoncé s'autonomise.. Réponse embrayée | |
| C | 7,01 | Ouais | phatique | | |
| I | 7,01 | une invention c'est pareil mais c'est plus euh, enfin un commentaire ou une dissertation, on attend vraiment quelque chose de précis | | Développe son argumentation sur les contraintes des attendus liés aux exercices du commentaire ou de la dissertation | |
| C | 7,10 | Ouais | phatique | | |
| I | 7,10 | Alors qu'une invention c'est plus libre, je suis plus à l'aise dans quelque chose où il n'y a pas de réponse euh toute faite | | Continue à argumenter : invention et liberté, sans réponse attendue « toute faite », le risque d'erreur est moins grand.... | |

Séquence 5 : C recadre la discussion en opposant savoir-faire à facilité (C, 6.32). La difficulté liée au savoir-faire reste entière pour Isa qui argumente : « je ne vois pas en fait comment je pourrais préparer un commentaire à l'avance sans voir le sujet » (I, 6.54). Le malentendu est ici entre l'efficacité selon Isa, (j'ai pris le sujet d'invention et j'ai une meilleure note) et l'efficacité selon C (acquérir des savoir-faire pour réussir à chaque fois). De plus, l'invention, considéré par Isa comme un exercice moins contraint, comporte peut-être moins de risque d'erreur « Alors qu'une invention c'est plus libre » (I, 7.10). C laisse Isa développer, c'est relance sont phatiques.

Séquence 6 : dévolution, autonomie ou prescription

| | | | | | |
|---|------|---|--|--|---|
| C | 7,16 | D'accord, alors ça, ça vient de vous ! Là vous parlez bien « je me sens plus à l'aise » donc je reprends ce que vous avez dit euh (<i>C lit ses notes</i>). « Un commentaire ne peut pas être préparé sans avoir le sujet ». Ok, est ce | Satisfaction sur le fait que la réponse porte sur le point de vue d'Isa. Ne commente pas les arguments avancés, montre par là une hétérogénéité de son discours par rapport à celui d'Isa. | | 6 |
|---|------|---|--|--|---|

| | | | | | |
|---|------|---|--|---------|--|
| | | que vous avez déjà des sujets de commentaires ? | Reformule une intervention d'Isa qui a eu lieu au début de l'échange argumenté avec une inférence prescriptive sur ce qu'elle peut mettre en œuvre | | |
| I | 7,34 | Oui | | | |
| C | 7,35 | Donc ? qu'est-ce que vous pouvez faire ? | Reformule plus clairement l'inférence prescriptive | | |
| I | 7,38 | Ben (inaud) | | | |
| C | 7,40 | (Sourire) J'ai fait un peu la question euh avec la réponse bien attendue, toute faite, hein, je sais mais euh ça vaudrait le coup d'essayer ça maintenant, au 3ème trimestre de première L. « j'ai mon devoir donc j'ai ma note, j'ai mes appréciations, j'ai fait quoi » ? Qu'est-ce que je pourrais faire de plus ? Pour l'instant vous m'avez dit « je relis ». « Qu'est-ce que je pourrais faire de plus ? » Pensez au dernier devoir où ça ne s'était pas super bien passé. | Commente son propre discours pour en atténuer l'effet prescriptif. C se met à la place de son interlocutrice (modalisation) et l'interroge sur ce qu'elle doit faire en référence à un devoir où elle a été en échec | | |
| I | 8,10 | Oui...ben | | | |
| C | 8,11 | Vous l'avez encore cette copie ? | Question concrète sur la faisabilité de la prescription | | |
| I | 8,14 | Oui | | | |
| C | 8,15 | Ouais ! Donc là c'était quoi, un corpus et après ? | relance | | |
| I | 8,16 | Euhh ben j'pense un commentaire dissertation | | réponse | |
| C | 8,20 | Vous aviez pris ? | relance | | |
| I | 8,21 | Commentaire | | réponse | |
| C | 8,21 | Commentaire ! Donc qu'est-ce que vous pouvez refaire avec cette copie ? | Reformule et relance la prescription : refaire le devoir raté | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|---|---|--|
| I | 8,27 | Euhh, refaire un commentaire mais ... | | Reformule et objecte timidement | |
| | 8,28 | silence | | | |
| C | 8, 31 | Refaire le commentaire est une possibilité mais vous dites « mais, mais quoi ? | Relance en atténuant l'effet prescriptif : « c'est une possibilité » et interroge l'objection | | |
| I | 8,35 | Avec mes corrections... en fait regarder la correction après, je sais pas... | | Réponse sur procédure possible | |
| C | 8,41 | Oui... ben oui... essayez ça... alors quand est-ce que vous pourriez trouver ce temps entre maintenant et puis, euh la prochaine épreuve ? Où est-ce que vous pourriez trouver un petit peu de temps ? Enfin, beaucoup de temps, il faut deux heures ! | Relance prescriptive et recherche de modalité de faisabilité (quand et combien de temps) | | |
| I | 8,59 | Euhh | | | |
| C | 9,01 | Puis le temps de vous y remettre euh | | | |
| I | 9,02 | Ben le mercredi après-midi (inaudible) | | Donne la solution | |
| C | 9,04 | Ouais | | | |
| I | 9,05 | (inaud) | | | |
| C | 9,08 | Là y'a deux mercredis où vous avez la journée entière sans lycée. Alors ça vaut peut-être le coup de trouver du temps sur ce moment-là. Reprendre votre sujet ? | Incitation en faisant appel à des modalités d'organisation | | |
| I | 9,20 | Ben là justement je pensais , vu que j'ai fait le sujet d'invention au dernier contrôle d'essayer de refaire le commentaire, donc je l'ai pas fait et enfin de regarder la correction | | Reformule et propose une mise au travail, en reprenant à son compte la proposition de C de s'entraîner au commentaire en français | |
| C | 9,30 | Ah oui ben ça c'est intéressant aussi, de ne pas en faire que vous avez déjà fait mais | Reformule en positif | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|--|--|--|
| | | d'en faire un que vous n'avez jamais fait. Vous aviez déjà pense à ça ? | | | |
| I | 9,35 | Oui | | | |
| C | 9,36 | Oui ben bon courage (sourire) | Relance positive qui clôt l'échange | | |
| I | 9.38 | Merci | | | |
| C | 9,41 | Et là, non seulement ça va vous servir pour vous préparer, pour le français, pour l'épreuve anticipé mais ça va vous servir pour voilà : « je suis à la 2ème moitié de mes années d'études au lycée, quoi, je travaille par moi-même, je m'entraîne, je m'exerce, je fais des tâches euh de mon propre chef en fait » Et puis, Mme M, si vous lui donnez votre euh. Je ne sais pas si vous allez tout rédiger. Vous pensez, quand vous dites « j'vais m'entraîner », vous pensez à faire quoi comme entraînement? | Commentaire sur la nécessité de s'entraîner en vue du bac mais aussi en termes de posture et d'autonomie face au travail. C utilise un discours rapporté, une énonciation dédoublée directe qui interprète en quelque sorte ce qui est attendu en termes de posture de la part d'Isa. Interroge sur la modalité précise l'entraînement et avance une ressource en la personne du professeur pour évaluer le travail | | |
| I | 10,17 | Peut-être pas tout rédigé mais essayer de refaire un plan ou un plan qui se rapproche de la correction. | | Réponse précise sur les modalités envisagées | |
| C | 10,24 | Ouais, donc ça veut dire qu'il ne faut pas que vous regardiez la correction avant ? | Objecte : ne pas regarder la correction en inférant la nécessité de faire l'exercice par soi même | | |
| I | 10,26 | Oui | | | |
| C | 10,27 | Ouais | | | |
| I | 10,29 | Mais après, j'l'ai déjà lu la correction enfin je ne me sens pas ...(Inaud) | | Objection : la correction a déjà été faite en classe | |
| C | 10,30 | Voilà ! | | | |
| I | 10,31 | (inaud) enfin je ne la connais pas par cœur | | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|---|--|-------------------------------------|
| C | 10,33 | Ouais, (C note sur ses doc et dis ce qu'elle écrit), c'est à dire le plan, s'exercer avec un commentaire (tous bas) ... avec le ... commentaire..... donc le plan et peut être un peu plus que le plan ? Ouais Quoi d'autre ? | En notant et en commentant ce qu'elle note, elle entérine en quelque sorte la décision de l'élève de s'exercer seule à un exercice qu'elle croit ne pas réussir | | |
| I | 10,55 | Oui, faire l'introduction et la conclusion, enfin essayer de la rédiger et mais en fait, faire comme une lecture analytique mais, mais version commentaire quoi | | Isa reprend à son compte et détaille la procédure pour s'entraîner | Utilisation de verbes à l'infinitif |
| | 11,07 | Silence, C écrit | | | |
| C | 11,23 | Bon, ça c'est pour le français, ça me paraît pas mal et vous pourrez être contente de vous si vous arrivez à dire « Bon aller je fais ça quoi ». et puis après, où est-ce que vous pouvez avoir d'autres sujets encore | Reformulation positive et invitation à aller plus loin | | |
| I | 11,36 | Soit sur internet | | Acquiescement et proposition phatique | |
| C | 11,40 | Ouais, (inaud) ou demander à Mme M puis il reste la dissert. là ! Vous faites le commentaire vous faites aussi le mercredi d'après, allez hop « je fais la dissertation » ! | Relance en proposant le recours à la professeure, C se met à la place d'Isa. Relance empathique et à la fois prescriptive. | | |
| I | 11,50 | oui | | | |
| C | 11,50 | Rédiger introduction, conclusion, dissertation peut être, rédiger la première partie aussi ? Parce que là, il y a du souffle | Relance positive avec prescription | | |
| I | 11,58 | Mum mum (bas) | | | |

Séquence 6 : C encourage Isa à s'impliquer dans ses réponses « ça vient de vous ! Là vous parlez bien " je me sens plus à l'aise" » (C, 7.16) et ne contredit pas directement les arguments d'Isa. Le discours devient un peu plus hétérogène, les points de vue divergent à la marge sur les

manières de procédés dans la mise au travail (I, 8.27, I, 10.29). La régulation de C est patente, elle conseille Isa dans ses entraînements et montre en quoi ils l'engagent dans une posture positive pour la poursuite de ses études en parlant de son point de vue « je suis à la 2ème moitié de mes années d'études au lycée, quoi, je travaille par moi-même, je m'entraîne, je m'exerce, je fais des tâches euh de mon propre chef en fait » (C, 9.41). Il est intéressant de voir que C utilise une sorte de subterfuge dans sa prescription, elle parle à la place d'Isa en lui prétend ses propres propos. Elle « mime » en quelque sorte la dévolution. Ce procédé sera utilisé ensuite en guise d'encouragement (C11.23).

L'échange devient performatif, il engage à faire en le disant et invoque la manière de procéder (I, 10.17, 10.55). On observe des marques de dévolution : définir des manières de procéder, des temps de travail et des manières de valider les réalisations, utilisation de séries de verbes mais les phrases ne sont plus embrayées. Cette prise de distance subjective est-elle la marque d'une forme de conformité aux prescriptions de C ou la marque d'une prise de distance procédurale relevant d'une forme de secondarisation ? Nous ne pouvons pas trancher.

Séquence 7 : le test de la dévolution dans une autre discipline

| | | | | | |
|---|-------|--|--|---|---|
| C | 12,00 | Et euhhhh Ben moi , que ça va marcher ça non ? Ça va marcher ? Et donc en histoire géo ? On a pas parlé de la participation en classe mais c'est pas grave, on va rester sur euh, euh les entraînements. En histoire géo, comment pouvez-vous vous entraîner ? | C teste si la projection d'Isa dans le travail d'entraînement a lieu dans une autre discipline, tout en restant sur une posture de modalisation pour insister sur l'encouragement. | | 7 |
| I | 12,20 | Euh ben moi en tout cas en histoire géo, je relis tout mon chapitre, enfin tous les chapitres que j'ai à voir que j'ai à voir et euh, en fait j'ai pas vraiment de méthode vraiment révolutionnaire quoi... après je vais demander à mes amies, si elles trouvent un peu près pareil que moi du coup. Euh, je sais pas trop comment m'y prendre ? | | Isa s'engage dans son discours, modalisation et décrit son travail de relecture en histoire géographie qu'elle valide en comparant ses réponses avec celles de ses camarades. Elle questionne la stratégie. | |
| C | 12,46 | Qu'est-ce qu'elle vous a conseillé Mme V ? | Renvoie le conseil pédagogique au professeur | | |
| I | 12,49 | Euhh Ben de relire mes cours... et de mettre en sens le cours | | Réponse avec un nouveau thème : « mettre en sens » | |

| | | | | | |
|---|-------|--|----------|--------------------------------|--|
| C | 12,54 | Ouais | phatique | | |
| | 12,55 | silence | | | |
| I | 13,03 | Euhhh j'apprends mon cours, je le relis enfin je ne vois pas ce que je pourrais faire en plus, sérieux c'est surtout, apprendre un peu par cœur donc euh ... | | Apprendre comme seule réponse. | |

Séquence 7 : C transpose en histoire géographique, les éléments qu'elle semble considérer comme allant de soi suite aux échanges précédents, les entrainements. La question de la participation orale est citée en référence au début de l'entretien mais est évacuée par C. D'emblée Isa se positionne dans l'énoncé « ben moi, en tout cas », (I 12.20) et embraye ses réponses et utilise des verbes d'action pour décrire son travail d'entraînement et de validation de son travail. La question de la méthode de travail est ouverte alors par Isa « je sais pas trop comment m'y prendre ? » (I 12.20) avec le thème de la mise en sens de ses connaissances en référence au conseil de son professeur d'histoire géographique. (I,13.03). La dévolution semble à ce stade de la conversation effective.

Séquence 8 : Secondarisation

| | | | | | |
|---|-------|---|---|--|---|
| C | 13,15 | Qu'est-ce qu'elle veut dire par « mettre en sens » ? | C pose la question directement sur le conseil du professeur | | 8 |
| I | 13,18 | Ben que ça soit logique puis euh oui, logique, enfin certains évènements que enfin les causes, les conséquences, les évènements, par exemple, où ... ça vient pas comme ça mais | | Réponse argumentée sur la base d'enchaînements logiques entre les contenus étudiés en identifiant les causes et les conséquences des évènements. | |
| C | 13,34 | Et au contrôle, qu'est-ce qu'elle vous demande ? Enfin, qu'est-ce qui vous est demandé par Mme Y ? | C fait le lien avec les attendus de l'évaluation. | | |

| | | | | | |
|---|-------|--|---|---|--|
| I | 13,40 | Ben au contrôle, c'est souvent, enfin en ce moment en tout cas les compositions | | Isa répond en nommant l'exercice sans aborder le fond de la question | |
| C | 13,45 | Ouais | phatique | | |
| I | 13,46 | Donc c'est un sujet et euh... et une composition, et euh ben c'est un peu, enfin pour moi, je vois un peu comme une forme de commentaire, du coup, j'ai un peu du mal et euh humm parce qu'en fait le sujet n'a pas forcément de problématique comme en français | | Isa fait un rapprochement avec le commentaire en français se centrant sur la forme d'exercice sans parvenir à bien préciser la spécificité d'une composition d'histoire géographique si ce n'est l'absence selon elle de problématique identifiée. | |
| C | 14.06 | Hun hun | | | |
| I | 14.07 | Donc c'est un peu inventé notre propre problématique donc ben ça me pose un peu problème parce que du coup, je sais qu'on doit apprendre aussi à structurer et euh (inaud) | | Donne la solution à son problème : « c'est un peu inventé notre propre problématique » tout en soulevant deux difficultés (trouver le problématique et structurer). La réponse est modalisée, les marques de volition et de dévolution sont nettes la secondarisation aussi . | |
| C | 14.24 | Une problématique avec un axe à la réponse et pas juste un récit | Reformule en précisant le sens de « problématique », recadre les enjeux de l'énoncé | | |
| I | 14.26 | Oui | | | |
| C | 14.28 | Donc là, il y a un, un décalage non ? Entre ce que vous m'avez dit au début, c'est à dire « on doit surtout apprendre par cœur » | Pointe une contradiction en reprenant de manière directe une phrase d'Isa (séquence 6). | | |
| I | 14.40 | Ben (inaud) elle est interrompue par C | | | |

| | | | | | |
|---|-------|--|---------------------|---|--|
| C | 14.40 | Vous passez de : apprendre par cœur à répondre au commentaire en histoire | Continue à objecter | | |
| I | 14.43 | Ben, il faut apprendre par cœur pour quand même maîtriser le sujet (inaud) | | Explicitation : apprendre pour maîtriser le sujet. Isa défend son point de vue. | |
| C | 14.46 | Ouais, vous devez apprendre quoi par cœur ? | | | |
| I | 14.50 | Ben le cours ! Enfin, on doit avoir des éléments à mettre dans notre composition | | | |
| C | 14.56 | C'est ça ! | Valide la réponse. | | |

Séquence 8 : La question de C reprend le conseil donné par la professeure « mettre en sens » qu'est-ce que c'est. Elle situe alors le discours sur le sens même du travail cognitif attendu dans la discipline (C 13.15). Isa reste assez confuse et peu sûre de ses réponses mais argumente sur les enchaînements évènementiels et leur logique (I, 13.18). En revenant sur les attendus des contrôles, C brouille un peu la question qui se déporte alors dans la réponse d'Isa sur la tâche, le type d'exercice (I, 13.40) qu'elle n'arrive pas à spécifier si ce n'est qu'il faut inventer sa propre problématique et structurer, ce qui lui pose problème (I, 14.07). Elle secondarise ici en comparant les types d'exercices. La modalisation des réponses en est aussi la marque « je sais qu'on doit ». C recadre alors la conversation sur la notion de problématique en la définissant (C, 14.24) permettant ainsi à Isa de sortir de la confusion. En pointant la contradiction entre « apprendre par cœur » et développer une problématique, qui entérine en creux l'idée qu'apprendre par cœur est de l'ordre de la restitution plate de connaissances et non leur structuration comme attendu dans le commentaire, elle interroge en quelque sorte la nature de l'engagement cognitif d'Isa dans son travail. Cette mise en tension des thématiques semblent permettre des réponses plus engagées subjectivement d'Isa.

Séquence 9 : S'entraîner pour quoi faire ?

| | | | | | |
|---|-------|--|---|--|---|
| I | 14.57 | Euh | | | 9 |
| C | 15.00 | Et après vous devez vous entraîner, pareil de l'entraînement, à répondre à des questions | Revient sur la notion d'entraînement qui doit faire suite à l'apprentissage du cours et reformule | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|--|--|--|
| | | dans lesquelles vous avez organisé ces euh dates, crises, évènements, c'est lien de cause à effet mais en fonction d'une question | l'activité par une série de verbe : répondre, organiser « en fonction d'une question » | | |
| I | 15.20 | Ben justement c'est la question à chaque fois que j'ai du mal à formuler que je reprends un peu, enfin je crée une problématique en fonction du sujet. Enfin, j'ai l'impression que ce n'est pas logique ce que je fais. Donc je ne sais vraiment pas comment, comment m'y prendre | | Isa exprime clairement qu'elle peut avoir compris les attendus mais qu'elle a « à chaque fois » des difficultés à les réaliser. La question de comment procéder est posée et ses doutes quant à sa démarche censée être logique. | |
| | 15.37 | Silence | | | |
| C | 15.42 | Comment aborder le sujet ? Alors vous pensez tout à l'heure trouver une solution en reprenant les sujets que vous n'aviez pas traités des devoirs précédents. En histoire géo, comment vous pourriez faire pour avoir des... des euhhh entraînements ? Avoir des sujets pour vous entraîner ? | Reprend la piste des entrainements évoquée pour le français, à partir de sujets corrigés. | | |
| I | 16.02 | Ben Mme V nous donne des sujets avec des corrections, un plan. Euh je pourrais faire comme en français | | Rebondit sur l'idée des entrainements comme en français, se projette | |
| C | 16.12 | Ben oui, vous pensez que ce serait possible ou pas ? | Relance en questionnant la faisabilité. | | |
| I | 16.15 | Oui | | | |
| C | 16.18 | Et puis sinon tout à l'heure quand vous m'avez dit l'histoire du sens et du.. vous avez demandé à vos amies, ce que vous pouvez faire, c'est essayer d'expliquer à | Donne une nouvelle piste sur le travail du « sens » par des explications données sur le cours à un tiers étranger à son contenu. La prescription est amenée en reprenant appui sur les dires d'Isa | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|---|---|--|
| | | quelqu'un qu'était pas en cours avec vous euh le cours. | | | |
| I | 16.35 | Mum, oui, je vais l'faire | | Acquiesce en s'engageant sur le procédé: dévolution | |
| C | 16.36 | Avec ou sans vos notes sous les yeux mais de devoir vous réexpliquer, et là, vous allez voir si vous savez ou pas faire ces liens, ces logiques. Tout ce que vous m'avez dit tout à l'heure, ça doit s'enchaîner, on doit comprendre les causes, les conséquences, les liens après.... Mais euh, la possibilité que vous évoquez là, elle me paraît euh intéressante. Ouais, vous changez de sujet. | Relance en développant sur le procédé et ses buts et leur validation. Valorise l'initiative comme-ci elle émanait de C « la possibilité que vous évoquez là, elle me paraît euh intéressante ». | | |
| I | 17.01 | (I interrompt C) J'ai déjà essayé de réexpliquer à quelqu'un, quelqu'un de ma famille sans les cours ce que j'avais lu, j'avais vu justement où est- ce que je bloquais ? | | Témoigne de son expérience en la matière, parle au passé, son discours s'autonomise, elle développe, justifie... | |
| C | 17.14 | Ouais | phatique | | |
| I | 17.15 | Enfin ce qui m'manquait. et enfin que, enfin la personne en face me disait qu'est ce qui manquait dans mon explication. J'avais pas vraiment une explication très claire, enfin il me manquait certains éléments euh du coup, j'ai relu mon cours et j'ai revu quand j'l'ai lu ce que je n'avais pas dit dans mon explication. | | Elle articule la nécessité d'avoir des connaissances pour expliquer correctement le cours. La présence d'un tiers comme récepteur de l'explication et la validant est une modalité qu'elle valide | |
| C | 17.33 | D'accord, et ça vous ne l'avez fait qu'une fois ? | Relance en interrogeant La fréquence de ce type d'entraînement | | |

Séquence 9 : C relance sur l'activité d'entraînement, ce qui permet à Isa d'évoquer ses difficultés et de les questionner (I, 15.20). C ne donne pas directement de réponse mais rappelle à Isa ce qu'elle a développé précédemment en français, s'entraîner à partir de sujet corrigé. Isa se projette dans de futurs entraînements d'autant que des exercices le permettant sont fournis par sa professeure. C va plus loin en préconisant un travail sur le sens sous le contrôle d'un tiers afin de vérifier si le cours est correctement approprié. C ne prescrit pas directement mais incite Isa à la mise au travail, ses relances concernent à nouveau la question du temps pour travailler et des procédures « avec ou sans vos notes » (C, 16.36) et vérifier le travail réalisé. Isa valide le procédé car elle l'a déjà expérimenté. Son propos s'autonomise, elle parle au passé de son expérience, explique les limites rencontrées et reconnaît l'intérêt de la démarche explicative.

Séquence 10 : l'appropriation

| | | | | | |
|---|-------|---|--|---|--------|
| I | 17.36 | Euh, Ben j'ai essayé de le faire plusieurs fois mais je pense que enfin.... | | | 1 0 |
| C | 17.40 | Ouais | phatique | | |
| I | 17.41 | Il faut que je le fasse enfin plus souvent, plus souvent | | De la tentative « Ben j'ai essayé plusieurs fois » (I, 17.36) à « il faut » | |
| C | 17.44 | Allez, il ne reste plus qu'à trouver le temps et l'énergie mais (Inaud) ça va, ça va marcher, oui, vous avez, vous êtes prête, vous êtes sur la bonne voie ... Et en fait, quand les professeurs insistent pour la participation en classe, c'est un peu ça qu'ils veulent vérifier. Euh comment vous a, comment vous a, euh (cherche le terme) comment vous approprier, comment vous approprier ce qui est dit en classe. Non, c'est pas « est-ce que j'ai la bonne | Elle encourage avec des mots positifs (« l'énergie », « ça va marcher » vous êtes prête ») et en guise de conclusion fait la boucle avec le début de l'entretien qui portait sur la participation en classe et en explique le « sens » en termes d'appropriation du cours. Elle développe aussi sur « comment travailler » et la continuité que ça implique « au fur et à mesure » | | |

| | | | | | |
|---|-------|--|---|--------------------|--|
| | | réponse », « est ce que je sais tout de suite la réponse à la question « avant d'avoir commencé à travailler mais comment je travaille au fur et à mesure | | | |
| I | 18.30 | D'accord (tout bas) | | Isa clôt l'échange | |
| C | 18.31 | Je crois euh... | Tentative de relance ? | | |
| I | 18.36 | Euh par contre, je | | | |
| C | 18.37 | Vous devez y aller ? He ben, 29 avril (C regarde l'écran) ? Hummm vous essayez ça sur les 2 prochaines semaines et puis vous repassez me dire rapidement. On ne va pas reprendre un rendez-vous là tout de suite. Si vous voulez reprendre un rendez-vous, vous venez me demander un rendez-vous mais sinon vous revenez me dire « Ben c'est bon », j'en ai fait euh douze ! Euhh (Rire). ok ? Merci | C souhaite donner suite de manière moins formelle à l'entretien et savoir si les résolutions d'Isa sont tenues, l'invite à en rendre compte | | |
| I | 19.06 | Merci | | | |
| C | 19.07 | Je vous fais un mot si ça re-sonne ? Ou pas ou c'est bon vous êtes (Inaudible) (C prend un papier dans un tiroir) | Démarche administrative pour lui permettre de retourner en classe. | | |
| I | 19.10 | Ben j'veux bien. | | | |
| C | 19.11 | Au cas où ? | | | |
| | 19.12 | Silence (C écrit le mot d'entrée) | | | |
| C | 19.33 | Bon ben, j'espère que vous allez trouver l'énergie et que vous allez aussi garder du | Mots d'encouragement encore et dernier conseil pour le bien être d'Isa « garder du temps pour se détendre » | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|--|--|--|
| | | temps pour se détendre, pour lire ? Bonne journée, merci. | | | |
| I | 19.42 | Oui, merci. | | | |
| C | 19.43 | Au revoir ! (C accompagne I à la porte) | | | |

Séquence 10 : Isa semble convaincue elle-même du bienfondé de tels entraînements qu'elle dit vouloir intensifier « Il faut que je le fasse enfin plus souvent, plus souvent » (I, 17.41). C conclut l'échange en faisant un rappel de la question de la participation en classe évoquée en début de conversation, préconisation écrite sur son bulletin. Elle explique l'objectif de cet attendu qui permet de vérifier l'appropriation de ce qui est dit en classe et souligne la nécessité de vérifier cette appropriation du sens « au fur et à mesure » (C, 17.44). La conversation se termine car Isa a un cours qui débute. C souhaite vérifier la mise au travail Isa et l'enjoint à en rendre compte de manière informelle. Le dernier échange se veut chaleureux et bienveillant. En reprenant ainsi les objectifs du travail de réflexion sans entrer d'emblée dans le sujet mais en amenant Isa à s'interroger et à nommer elle-même ses difficultés, C permet une forme de dévolution, un transfert dans l'analyse et les stratégies à mettre en place pour surmonter les difficultés. Sur un point de vue plus psychologique, les paroles positives de C contrebalancent les appréciations souvent négatives d'Isa sur son travail.

Annexe 14 : tableau thématique de l'entretien d'ISA

Analyse thématique et chronologique entretien d'Isa

| CPE | ISA | Séquences et marqueurs langagiers |
|--|---|---|
| Entrée en matière : Comment se passe le 3ème trimestre | Après un« relâchement », un petit peu mieux maintenant 0 30 | 1 L'entrée en matière de C |
| « relâchement » dans l'application 0 36 | Et dans mes notes 0 40 | |
| Référence au bulletin du 2ème trimestre 0 53 | Juste « continuer et parler plus » 1 02 | |
| Reformulation : Comment « participer plus » 1 11 | « j'essaie » 1 20 | 2 Isa embraye les réponses par « je mais les développe peu, nécessité de relances pour qu'elle rentre dans le dialogue |
| Selon les matières 1 29 | Plus ou pas du tout 1 37 | |
| Les points forts, ce qui est aimé 1 56 | Là où je me sens plus ou moins à l'aise 1 58 | |
| Reprise des conseils du bulletin 2 40 | | |
| Relâchement dans l'efficacité du travail 2 55 | | |
| Général ou selon les matières 3 00 | En hist géo mais ça va mieux en français 3 06 | |
| qu'est ce qui va mieux 3 20 | Les notes 3 22 | Malentendu : C interroge le pourquoi de l'amélioration des résultats, Isa répond par les marques de cette amélioration : les notes |
| Insiste sous la forme "c'est mieux pourquoi" 3 23 | Je pense 3 33 j'ai revu là où je n'arrivais pas j'ai changé | 3 1 ^{er} indices d'une attitude réflexive et de dévolution |

| | | |
|--|--|---|
| Les difficultés rencontrées, le « corpus » 3 46 | Non 3 45 Distinction entre savoir faire et ne pas arriver à faire en français | Désaccord explicite, le discours d'Isa s'autonomise Elle situe son problème. |
| qu'est ce qui est travaillé pour mieux réussir 3 54 | Plus de facilité dans l' « invention » 4 03 | « je me suis rendue compte » : réflexivité « par exemple » : Secondarisation |
| Comment se rendre compte de ses réussites 4 19 | | |
| Les facilités, quels indicateurs 4 27 | Différentiel des notes 4 29 | Malentendu entre la façon de mettre en œuvre des stratégies interrogées par C et Isa qui évoque l'évaluation des exercices concernés |
| Travail personnel en dehors des tests d'évaluations 4 35 | Relecture des cours 4 42 retour sur les corrections 4 46 | I décrit son travail |
| | « c'est tout » 4 49 | Clot l'échange |
| Reformulation du déroulé de la conversation « vous me dites que » 4 49 Ses stratégies « que ça vienne de vous » | | 4 La discussion s'engage, les échanges sont plus spontanés, Isa argumente |
| Reformulation : facilité = être plus à l'aise 5 43 | « être à l'aise dans quelque chose » 5 46 | Le discours d'I s'autonomise, I rectifie l'interprétation de C |
| Revient sur la note comme marqueur de réussite 5 53 | | |
| Une bonne note 6 08 | Relativise la « bonne note » 6 09 | Le discours de I s'autonomise |
| Invention et inspiration = piège 6 18 | Le risque 6 27 | Isa comprend l'inférence |
| Facilité VS savoir faire 6 32 | confirmation | 5 recadrage argumenté et prescriptif de la part de C Isa argumente son point de vue hétérogénéité du discours |

| | | |
|--|---|---|
| | Comment préparer un commentaire sans avoir le sujet 6 54 | Argumentation d'Isa sur les difficultés : Dévolution (D) |
| | Les avantages du sujet d'invention VS les exigences de la dissertation et du commentaire 7 01 | |
| | l'avantage du sujet d'invention 7 10 | |
| « ça vient de vous », « vous parlez bien » 7 16 | | 6 C constate l'implication de I dans son discours et donne des pistes le discours est plus hétérogène (les points de vue divergent) l'échange devient performatif |
| Conseil sur ce qui peut être mis en œuvre 7 40 | Refaire un commentaire avec les corrections 8 35 | C régule l'échange en commentant ses propos, atténue la prescription |
| Encouragement et prescription de modalité d'entraînement 8 41 | Proposition concrète « je pensais essayer » 9 20 | Reprend le discours de C à son compte et se projette dans un futur entraînement : D |
| Utilité de l'exercice 9 40 Pour le bac comme posture d'autonomie face au travail scolaire ressource enseignante | Modalités de l'entraînement (une partie ciblée de l'exercice) 10 17 | Isa se projette dans l'entraînement : D C prend position sur les avantages des entraînements : cadrage performatif (?) |
| Objection : ne pas regarder la correction avant l'entraînement 10 24 | Objection et doutes 10 29 | |
| C note les résolutions d'Isa et lit ce qu'elle écrit 10 33 | Précisions sur les modalités de l'entraînement 10 55 | C entérine en notant la résolution d'Isa Isa développe ce qu'elle compte faire : reprend à son compte les modalités concrètes de l'entraînement |
| Relance sur l'entraînement en dissertation 11 40 | « je fais la dissertation ! » 11 50 | Discours performatif d'Isa, prescriptif de C en écho |
| Quels entraînements en histoire géo 12 00 | Description de ce qu'elle fait en HG : relecture des cours et discussion avec des amis 12 20 | 7 test de la D |

| | | |
|--|---|--|
| | « pas vraiment de méthode » | sur le nouveau positionnement d'Isa en histoire géographique |
| Recours à la ressource du professeur 12 46 | Prescription du professeur : Relire et « mettre du sens » 12 49 | Isa décrit ce qu'elle fait et interroge les alternatives réponses d'Isa embrayées et au présent |
| | Apprendre « par cœur » comme seule méthode 13 03 | |
| Reformulation du conseil du professeur et demande la signification « mettre en sens » 13 15 | Trouver la logique des causes et des conséquences des évènements 13 18 | 8 « Secondarisation » et D |
| Les attendus des contrôles 13 34 | Les compositions 13 40 | |
| | Lien entre les attendus du commentaire en français et la composition en HG 13 46 | |
| | Identifie 2 difficultés : poser sa propre problématique et structurer 14 07 | |
| Reformule le sens de problématique « un axe de réponse et pas juste un récit » 14 24 | | |
| Constat du décalage entre les propos de l'épisode 6 et de l'opposition « apprendre par cœur et répondre au commentaire en histoire » 14 28 | Argumentation : apprendre pour « maîtriser le sujet » 14 43 | Isa défend son point de vue |
| Question : « apprendre quoi par cœur » 14 46 | Justifie 14 50 | C lève le malentendu |
| Approbation 14 56 | | |
| Reformulation du contenu du travail cognitif lors de l'entraînement 15 00 | Expression des difficultés : créer une problématique en lien avec une question et trouver des liens de causes à effet logiques 15 20 | 9 reprise de la thématique de l'entraînement et de son contenu cognitif S et D |
| Reprend la question : comment s'y prendre pour résoudre les difficultés, piste de l'entraînement 15 42 | La professeur donne des sujets et des modèles de corrections reprise à son compte de l'idée de s'entraîner comme en français 16 02 | D |

| | | |
|--|--|--|
| Approbation et question de faisabilité 16 12 | | |
| Autre piste, explication d'une problématique à l'oral (reprise d'une idée émise déjà par Isa) | Isa a déjà expérimenté et à pu mesurer où elle rencontrait des difficultés dans ses explications 17 15 | D S |
| Fréquence de l'exercice d'entraînement 17 33 | Pense augmenter la fréquence 17 41 | D |
| Relance positive et lien avec l'attente de participation en classe évoquée en début d'entretien qui permet l'appropriation des connaissances 17 44 | | 10 L'appropriation rappel des bonnes résolutions et devoir de rendre compte |
| Entérine les résolutions en rappelant des dates possibles pour les entraînements demande de rendre compte au moins des notes si pas besoin de nouvelle rencontre 18 37 | remercie | |
| Mots de réconfort : énergie, temps de détente | | |

| CPE | ISA | Épisodes et marqueurs langagiers |
|--|---|---|
| Entrée en matière : Comment se passe le 3ème trimestre | Après un« relâchement », un petit peu mieux maintenant 0 30 | 1 L'entrée en matière |
| « relâchement » dans l'application 0 36 | Et dans mes notes 0 40 | |
| Référence au bulletin du 2ème trimestre 0 53 | Juste « continuer et parler plus » 1 02 | |
| Reformulation :Comment « participer plus » 1 11 | « j'essaie » 1 20 | 2 embraye les réponses « je » |
| Selon les matières 1 29 | Plus ou pas du tout 1 37 | |
| Les points forts, ce qui est aimé 1 56 | Là où je me sens plus ou moins à l'aise 1 58 | |
| Reprise des conseils du bulletin 2 40 | | |
| Relâchement dans l'efficacité du travail 2 55 | | |
| Général ou selon les matières 3 00 | En hist géo mais ça va mieux en français 3 06 | |

| | | |
|--|--|--|
| qu'est ce qui va mieux 3 20 | Les notes 3 22 | Malentendu : C interroge le pourquoi de l'amélioration des résultats, Isa répond par les marques de cette amélioration : les notes |
| Insiste sous la forme "c'est mieux pourquoi" 3 23 | Je pense 3 33 j'ai revu là où je n'arrivais pas j'ai changé | 3 marque de « secondarisation » et de dévolution |
| Les difficultés rencontrées, le « corpus » 3 46 | Non 3 45 Distinction entre savoir faire et ne pas arriver à faire en français | Désaccord explicite, le discours d'Isa s'autonomise |
| qu'est ce qui est travaillé pour mieux réussir 3 54 | Plus de facilité dans l' « invention » 4 03 | « je me suis rendue compte » D « par exemple » S |
| Comment se rendre compte de ses réussites 4 19 | | |
| Les facilités, quels indicateurs | Différentiel des notes 4 29 | Malentendu entre la façon de mettre en œuvre des stratégies interrogées par C et Isa qui évoque l'évaluation des exercices concernés |
| Travail personnel en dehors des tests d'évaluations 4 35 | Relecture des cours 4 42 retour sur les corrections 4 46 | |
| | « c'est tout » 4 49 | Clot l'échange |
| Reformulation du déroulé de la conversation « vous me dites que » 4 49 Ses stratégies « que ça vienne de vous » | | 4 La discussion s'engage, les échanges sont plus spontanés, Isa argumente |
| Reformulation : facilité = être plus à l'aise 5 43 | « être à l'aise dans quelque chose » 5 46 | |
| Revient sur la note comme marqueur de réussite 5 53 | | |
| Une bonne note 6 08 | Relativise la « bonne note » 6 09 | |

| | | |
|--|---|---|
| Invention et inspiration 6 18 | Le risque 6 27 | Isa comprend l'inférence |
| Facilité VS savoir faire 6 32 | confirmation | 5 recadrage argumenté et prescriptif de la part de C Isa argumente son point de vue hétérogénéité du discours |
| | Comment préparer un commentaire sans avoir le sujet 6 54 | Argumentation d'Isa sur les difficultés D |
| | Les avantages du sujet d'invention VS les exigences de la dissertation et du commentaire 7 01 | |
| | l'avantage du sujet d'invention 7 10 | |
| « ça vient de vous », « vous parlez bien » 7 16 | | 6 C réplique et donne des pistes le discours est plus hétérogène (les points de vue divergent) l'échange devient performatif |
| Conseil sur ce qui peut être mis en œuvre 7 40 | Refaire un commentaire avec les corrections 8 35 | |
| Encouragement et prescription de modalité d'entraînement 8 41 | Proposition concrète « je pensais essayer » 9 20 | Reprend le discours de C à son compte et se projette dans un futur entraînement D |
| Utilité de l'exercice 9 40 Pour le bac comme posture d'autonomie face au travail scolaire ressource enseignante | Modalités de l'entraînement (une partie ciblée de l'exercice) 10 17 | Isa se projette dans l'entraînement D |
| Objection : ne pas regarder la correction avant l'entraînement 10 24 | Objection et doutes 10 29 | |
| C note les résolutions d'Isa et lit ce qu'elle écrit 10 33 | Précisions sur les modalités de l'entraînement 10 55 | C entérine en notant la résolution d'Isa Isa développe ce qu'elle compte faire : reprend à son compte les modalités concrètes de l'entraînement |

| | | |
|--|--|--|
| Relance sur l'entraînement en dissertation 11 40 | « je fais la dissertation ! » 11 50 | Discours performatif d'Isa, prescriptif de C en écho |
| Quels entraînements en histoire géo 12 00 | Description de ce qu'elle fait en HG : relecture des cours et discussion avec des amis 12 20 « pas vraiment de méthode » | 7 test de la D sur le nouveau positionnement d'Isa en histoire géographique |
| Recours à la ressource du professeur 12 46 | Prescription du professeur : Relire et « mettre du sens » 12 49 | Isa décrit ce qu'elle fait et interroge les alternatives réponses d'Isa embrayées et au présent |
| | Apprendre « par cœur » comme seule méthode 13 03 | |
| Reformulation du conseil du professeur et demande la signification « mettre en sens » 13 15 | Trouver la logique des causes et des conséquences des événements 13 18 | 8 « Secondarisation » et D |
| Les attendus des contrôles 13 34 | Les compositions 13 40 | |
| | Lien entre les attendus du commentaire en français et la composition en HG 13 46 | |
| | Identifie 2 difficultés : poser sa propre problématique et structurer 14 07 | |
| Reformule le sens de problématique « un axe de réponse et pas juste un récit » 14 24 | | |
| Constat du décalage entre les propos de l'épisode 6 et de l'opposition « apprendre par cœur et répondre au commentaire en histoire » 14 28 | Argumentation : apprendre pour « maîtriser le sujet » 14 43 | Isa défend son point de vue |
| Question : « apprendre quoi par cœur » 14 46 | Justifie 14 50 | C lève le malentendu |
| Approbation 14 56 | | |
| Reformulation du contenu du travail cognitif lors de l'entraînement 15 00 | Expression des difficultés : créer une problématique en lien avec une question et trouver des liens de causes à effet logiques 15 20 | 9 reprise de la thématique de l'entraînement et de son contenu cognitif S et D |

| | | |
|---|---|--|
| Reprend la question : comment s'y prendre pour résoudre les difficultés, piste de l'entraînement 15 42 | La professeur donne des sujets et des modèles de corrections reprise à son compte de l'idée de s'entraîner comme en français 16 02 | D |
| Approbation et question de faisabilité 16 12 | | |
| Autre piste, explication d'une problématique à l'oral (reprise d'une idée émise déjà par Isa) | Isa a déjà expérimenté et à pu mesurer où elle rencontrait des difficultés dans ses explications 17 15 | D S |
| Fréquence de l'exercice d'entraînement 17 33 | Pense augmenter la fréquence 17 41 | D |
| Relance positive et lien avec l'attente de participation en classe évoquée en début d'entretien qui permet l'appropriation des connaissances 17 44 | | 10 L'appropriation rappel des bonnes résolutions et devoir de rendre compte |
| Entérine les résolutions en rappelant des dates possibles pour les entraînements demande de rendre compte au moins des notes si pas besoin de nouvelle rencontre 18 37 | remercie | |
| Mots de réconfort : énergie, temps de détente | | |

Annexe 15 : Analyse séquentielle de l'entretien de Luc

Entretien CPE/Luc (élève de 1ère Scientifique, classe européenne), mai 2019

Comme il est indiqué dans l'entrée en matière du CPE, cet entretien fait suite à un entretien précédent où la nécessité d'une mise au travail a semble-t-il été conclue avec Luc. Il fait en quelque sorte le bilan de ses efforts.

Les changements de thèmes et l'épuisement des échanges ont déterminé le découpage en séquences de cet entretien.

Séquence 1 : bilan critique de la mise au travail

| | | | | | |
|-----|------|--|--|---|---|
| CPE | 0 00 | (Allume la caméra et revient à sa place, s'assoit) Bon ce qu'on disait, c'est que c'était la suite. On s'était vu le 4 Avril hein, c'était la semaine avant les vacances et entre temps, vous avez eu des vacances et vous me disiez (geste des mains) que vous aviez prévu des choses pendant les vacances là | Entrée en matière, poursuite d'un suivi déjà entamé et sa temporalité avec reprise des engagements de mise au travail de Luc | | 1 |
| Luc | 0 20 | C'est cela | | confirmation | |
| CPE | 0 20 | Et alors ? Bilan. | relance | | |
| Luc | 0 22 | Euh... Et alors ben du coup euh... J'ai, j'ai travaillé mais euh moins que je pensais le faire finalement parce que j'ai travaillé peut être intensivement comme je pensais le faire pendant la semaine finalement que 3 jours, il me semble. Quelque chose comme ça mais j'ai travaillé comparé aux autres vacances. Hé Voilà (geste de la main). | | Discours embrayé, relativise « j'ai travaillé comparé aux autres vacances » « finalement que 3 jours » | |
| CPE | 0 43 | 3 jours de travail intensif pendant des vacances | Relance | | |
| Luc | 0 47 | Oui | | | |
| CPE | 0 47 | Vous avez ... vous pensiez que vous alliez faire plus ? | Relativise la dépréciation, interroge l'ambition de ce programme de travail | | |
| Luc | 0 51 | Oui | | | |

| | | | | | |
|-----|------|--|--|--|--|
| cpe | 0 52 | Vous êtes dé ... dé ? | Traduit son sentiment | | |
| Luc | 0 53 | Oui, Oui je pensais faire vraiment la semaine c'est à dire une semaine où je voyais, voyais mes amis euh je peux pas ... Voilà ! Et du coup, et une semaine de travail intensif, vraiment pour me mettre dans les études et bien, bien, bien les réviser. | | Confirme sa déception entre son projet de travail programmé en termes de « semaine » et la quantité finale du travail entrepris « je pensais » : marqueur de modalisation « me mettre dans les études » : une forme de plongée, d'immersion Vacances conçues comme des temps cloisonnés entre des moments consacrés à ses amis et un travail intensif | |
| Cpe | 1 10 | Et, qu'est ce qui s'est passé alors ? Qu'est-ce que ... ? | Relance, demande de description Ne porte pas d'appréciation | | |
| Luc | 1 12 | Finalement j'ai eu une baisse de, de motivation dans le moment venu. Et euh du coup, ça m'a ... bloqué pour, pour étudier mais j'ai, voilà. | | Explication par le thème de la motivation | |
| Cpe | 1 25 | C'est à dire que vous mis, que vous avez travaillé les 3 derniers jours en gros ? Vous avez mis plus longtemps à démarrer ? | Reformule et précise l'explication de Luc | | |
| Luc | 1 29 | Les 3 derniers jours ! Mais c'est juste que je me suis levé, par exemple, je me suis levé à une telle heure du matin et je me suis dit « Ah ! aujourd'hui ... vraiment j'ai pas envie » Et puis il y avait certaines circonstances comme par exemple ma sœur qui me dit « Hé ! Pour une fois » alors que l'on se voit une fois, presque rarement parce qu'elle est en prépa. Euh « Ah tiens, ça te dit, on va jouer à un tel truc ». Comme ça ... « Ah ! j'avais prévu de bosser. Bon bé tant pis euh ! » (Geste des mains, les écartent, paumes vers le ciel) | | Détaille les circonstances du renoncement à se mettre au travail. Paradoxe « sa sœur en prépa » qui l'incite à se divertir | |

| | | | | | |
|-----|------|---|--|---|--|
| Cpe | 1 59 | Mais le lendemain, vous vous y êtes mis ? | Ne commente pas les circonstances en reste au fait positif : Luc a fini par s'y mettre | | |
| Luc | 2 00 | Voilà. | | confirmation | |
| Cpe | 2 03 | D'accord, et qu'est-ce que vous avez fait alors, comme travail ? | Relance sur le contenu du travail | | |
| Luc | 2 06 | J'ai travaillé l'allemand euh pour reprendre les bases euh de la langue, tout simplement. Euh mais aussi un peu de physique-chimie, euh... Comme par exemple, là, euh, on vient d'avoir un contrôle de, de ... enfin, on a eu 2 contrôles de physique-chimie en l'espace d'une semaine. Un sur le vocabulaire, sur le vocabulaire et un autre sur euh, la physique-chimie en général. J'ai eu de bonnes notes, pour une fois en physique-chimie comparée aux autres notes que j'ai eues durant l'année. | | Expose et relativise le travail entrepris en allemand : « reprendre les bases » « tout simplement » Valorise par les notes obtenues aux devoirs, son travail en physique -chimie | |
| Cpe | 2 31 | Donc, le travail paye ! | Conclusion valorisant le travail et ses effets en termes de notes | | |
| Luc | 2 33 | Oui ! | | | |

Séquence 1 : Le discours de Luc est d'emblée embrayé, il s'autonomise rapidement. Le bilan sur sa mise au travail montre à la fois sa satisfaction face au travail fait en termes de quantité (L. 0 22 «mais j'ai travaillé comparé aux autres vacances ») et de résultats (L 2 06 «comparée aux autres notes ») et à la fois sa déception face au temps passé jugé insuffisant par rapport à son programme et ses engagements (L. 0 22 « moins que je pensais le faire ». Nous verrons plus bas dans l'entretien que la question du rattrapage est importante, Luc mesure en quelque sorte ce qui manque, ce qu'il n'a pas fait avant. C relativise le sentiment de déception et la quantité de travail fournie et valorise ce qui a été fait et les notes obtenues (C. 1 59 « vous vous y êtes mis », C 2 31 « donc le travail paye ! »).

Séquence 2 : C interroge les procédures de mise au travail et leur lien avec la réussite à l'évaluation

| | | | | | |
|-----|------|---|--|---|---|
| Cpe | 2 34 | Hé euh euh euh, j'veux dire, euh euh... Là le vocabulaire, vous l'avez appris ? Vous aviez été prévenu que vous auriez un contrôle sur le vocabulaire ? | C interroge le choix du travail sur le vocabulaire | | 2 |
| Luc | 2 47 | C'est ça ! On nous avait prévenus qu'il y aurait un contrôle sur le vocabulaire. Du coup, j'ai fait, j'sais pas si vous connaissez, « quizz » le site ? Mais notre professeur, notre professeur d'anglais l'utilise beaucoup. Du coup, on a appris à l'utiliser. J'ai fait une fiche où j'ai regroupé tous les mots de vocabulaire et grâce à ce site, on peut en faire une sorte de mini jeu et on apprend plus facilement, tout simplement les mots. Voilà, je l'ai utilisé pour apprendre ce genre de... comme ça. | | Luc détaille la procédure qu'il a mis en place, ses réponses sont embrayées, témoignent d'une utilisation et de l'adaptation d'une méthode en anglais pour une autre discipline : secondarisation | |
| Cpe | 3 14 | C'est vous qui avez décidé d'appliquer cette euh... enfin d'utiliser ce site là pour la physique ? (Elle note) | A nouveau, elle interroge sur ses choix, sa marge d'initiative | | |
| Luc | 3 21 | C'est ça, parce que je trouvais ça plus intéressant comme ça. | | modalisation | |
| Cpe | 3 22 | ... Et ça a marché | Relance sur l'évaluation de la procédure | | |
| Luc | 3 25 | Ça a marché | | approbation | |
| Cpe | 3 26 | Et alors ça a marché pour le contrôle ? | Vérifie le niveau de l'évaluation externe | | |
| Luc | 3 29 | Oui (petit silence) | | confirmation | |
| Cpe | 3 32 | Si dans un mois ? | Relativise la mémorisation | | |
| Luc | 3 34 | (inaudible) est-ce que le vocabulaire, je peux le ressortir ? | | Vérifie sa compréhension de l'inférence | |
| Cpe | 3 37 | Oui. | approbation | | |

| | | | | | |
|-----|------|--|---|--|--|
| Luc | 3 37 | Euh... je je ...ne s... peux pas le dire parce que, ben, on ne me l'a vraiment jamais réellement demandé dans d'autres, enfin, avant. Du coup, je sais même pas si je pourrais le faire ? Mais je pense que oui. | | Sans certitude mais pronostique que la procédure est valide pour une mémorisation à plus long terme | |
| Cpe | 3 55 | D'accord. | Relance confirmative | | |
| Luc | 3 56 | Parce que ... enfin ces DS, c'est du vocabulaire assez simple quand même, je trouve parce que c'est du vocabulaire anglais et vu que j'aime beaucoup la langue, ça me vient assez rapidement. | | Explique cette réussite par son goût pour la matière et la relativise par la nature de l'exercice : sa facilité face à la langue anglaise qu'il « aime beaucoup » et à ce type d'exercice de vocabulaire | |
| Cpe | 4 07 | Ah là, c'était dans la DNL le vocabulaire ! D'accord. | Comprends mieux le lien entre le type d'exercice (contrôle du vocabulaire) peu probable dans une discipline comme la physique, ici enseignée en anglais (Discipline Non Linguistique (DNL), Luc est en classe européenne) | | |
| Luc | 4 10 | C'était dans la DNL anglais pour les sciences spatiales. | | Confirme l'inférence | |
| Cpe | 4 16 | Et donc, ça vous allez le réutiliser euh dans tous les cours en, en DNL. | Relance, par la question de la généralisation de la procédure à la DNL | | |
| Luc | 4 22 | Pas dans tous les cours. | | infirme | |
| Cpe | 4 23 | Enfin...de temps en temps | reformule | | |
| Luc | 4 24 | Oui, de temps en temps. Oui c'est surtout pour nous préparer, enfin, à l'épreuve qu'on a lundi. | | Explique l'utilité de la procédure en vue d'un prochain test | |
| Cpe | 4 29 | D'accord (CPE continue à prendre des notes au fil du dialogue) D'accord parce que lundi « speech full desk (?)» | Montre sa connaissance du test en question. | | |
| Luc | 3 34 | C'est ça, à l'Université de sciences | | confirmation | |

Séquence 2 : C interroge Luc sur ce choix de travailler le vocabulaire en physique, elle cherche à savoir si ce travail est spontané ou répond à une commande pédagogique. Luc détaille la procédure de révision qu'il a mise en place : l'adoption d'une méthode utilisée en anglais pour réviser du vocabulaire de physique, en anglais. Un malentendu apparaît. C n'interroge pas directement ce transfert de méthode de l'anglais à la physique mais l'infère dans ses relances. Luc comprend l'inférence est donne plus de détails sur la commande : apprendre du vocabulaire de physique spatial en anglais en prévision d'un test à l'Université des sciences. Il exprime sa motivation par l'attrait ressenti pour l'anglais qui lui rend l'exercice plus facile. Il exprime une auto satisfaction relativisée néanmoins par la nature de l'exercice qu'il juge « facile »..

Séquence 3 : du collège au lycée, le travail scolaire s'apprend

| | | | | | |
|-----|------|--|---|--|---|
| Cpe | 4 36 | D'accord. (répète ce qu'elle écrit, inaudible). Et par contre le devoir de ... l'autre devoir, c'est un devoir de physique de 1ère S quoi | Relance sur l'évaluation de physique qui n'est pas en DNL, mais de la physique de niveau de « 1ère Scientifique », de fait plus difficile à réussir | | 3 |
| Luc | 4 42 | C'est un devoir de physique-chimie, devoir de calorimétrie, les échanges thermiques... Tout (inaudible) | | Explique le thème du devoir | |
| Cpe | 4 50 | Et ça a réussi ? | Interroge sur l'évaluation de ce devoir | | |
| Luc | 4 51 | Et ça a réussi comparé aux autres fois | | Compare le résultat sans donner de valeur absolue comme une note par exemple | |
| | 4 52 | (Silence) | | | |
| Cpe | 4 59 | Et là vous me parlez de la physique parce que c'est des choses que vous avez travaillées pendant les vacances ? | Relance et recadre en revenant sur son travail personnel pendant les vacances | | |
| Luc | 5 02 | C'est ça | | confirmation | |
| Cpe | 5 04 | Et que vous travaillez avant ou pas ? (reprend ses notes et tourne les pages précédentes). Je reprends mes notes et lis «c'est l'allemand » et on n'avait pas parlé de physique spécifiquement ? | Hésite entre le sujet de la physique ou de l'allemand en reprenant le fil du discours au travers de ses notes. Elle reprend la main sur le thème | | |

| | | | | | |
|-----|------|--|--|---|--|
| Luc | 5 08 | On n'avait pas parlé de physique-chimie mais j'ai pas mal de difficultés même si j'adore la matière parce que vraiment, durant tout le collège j'avais de super bonnes notes euh, en physique-chimie mais euh, ben depuis que euh je suis rentré dans le lycée, je me rends compte de plus en plus qu'il faut travailler pour avoir de meilleures notes. Et du coup, vu qu'avant je ne bossais presque pas pour avoir les notes que j'avais. Enfin, c'est ... Faut mieux que je réexplique. C'est qu'avant je ne bossais, enfin, travaillais pas et j'avais des bonnes notes, du coup, je ne voyais pas l'intérêt de travailler pour avoir de meilleure notes. Je trouvais que mon niveau était suffisant. | | Relance le thème de la physique, discipline appréciée depuis le collège mais où il rencontre des difficultés au lycée. Explique en quoi la différence de niveau entre le lycée et le collège implique plus d'engagement dans le travail pour obtenir de meilleures notes. Evoque un niveau suffisant, terminologie du registre de l'appréciation scolaire | |
| Cpe | 5 48 | Vous convenait | Relance en le plaçant comme auto évaluateur, inférence qui relativise l'idée d'un niveau « suffisant » | | |
| Luc | 5 49 | Voilà, me convenait parce que maintenant mes notes ont largement chuté et je n'ai pas vraiment appris à travailler, du coup, ben ça, ça pose des problèmes sur ce moment-là et du coup... maintenant pour en venir au sujet, maintenant euh c'est mieux... ah, je ne sais même plus ce que je voulais dire. | | Reprend le thème de l'évaluation par les notes qui ont chuté en physique et l'oblige à repenser son travail quantitativement et qualitativement. « Apprendre à travailler » implique un retour réflexif sur sa production et les attendu. | |
| Cpe | 6 09 | Ben que le travail paie non ? Vous vouliez dire ça ? | Conclut sur la nécessité du travail, forme de cadrage | | |
| Luc | 6 10 | Que le travail paie. | | confirmation | |

Séquence 3 : C relance le dialogue en tentant de cadrer la thématique abordée, elle revient sur l'évaluation qui a eu lieu en physique sur un sujet plus ardu et non en DNL, puis reprend sur le thème de l'allemand discipline travaillée elle aussi pendant les vacances. Luc ignore la relance sur l'allemand et poursuit sur la physique pour expliquer le décalage des attendus entre le collège et le lycée et la nécessité d'apprendre à travailler. Son explication place le travail en

collège comme l'expression d'une forme de « facilité » spontanée, opposée au lycée où « il faut apprendre à travailler ». C tente de reprendre la main sur le dialogue qui s'autonomise de plus en plus du côté de Luc. Elle semble souhaiter passer à un autre niveau de discours que celui plus convenu et assez satisfait de Luc. C finit l'échange par une forme de cadrage en inférant : travailler permet de réussir, d'obtenir de bonnes notes, ne reprend pas l'idée d'« apprendre à travailler ».

Séquence 4 : la nécessité de régularité

| | | | | | |
|-----|------|---|--|--|---|
| Cpe | 6 10 | Eclat de rire ! Vous avez de la chance ! Bon c'est souvent vrai mais là ça a l'air particulièrement euh pertinent pour vous. Euh, et donc ! L'allemand, l'allemand c'est un point délicat hein, vous m'en aviez parlé. Euh vous m'aviez dit que vous aviez commencé à prendre des notes et donc là, vous avez travaillé pendant ces 3 jours, un peu chaque jour ou une journée l'allemand ? | Conclut la partie « je travaille en physique et ça a des effets sur les résultats. » Reprend la main sur la thématique dans une discipline plus « délicate » pour Luc, demande des détails sur sa manière de travailler cette discipline lors des vacances, évoque la prise de notes en cours, l'un des engagements précédent de Luc. | | 4 |
| Luc | 6 37 | Ah non, c'est pendant une journée complètement l'allemand où je suis allé du coup comme je vous en avez parlé | | Confirme son projet sans doute explicité lors d'un précédent entretien | |
| Cpe | 6 43 | (CPE hoche la tête) | confirme | | |
| Luc | 6 43 | Du site « school mov » | | Évoque sa procédure par l'utilisation d'un site | |
| Cpe | 6 46 | Ouais | | | |
| Luc | 6 46 | (inaudible) Le site par contre n'est pas vraiment poussé en, sur l'allemand en tout cas, parce que vraiment, c'est les bases du langage, vraiment, niveau... C'est normal, il faut les 2 mais ces choses, vraiment qu'on apprend en 6ème ou en 5ème | | Relativise le niveau du site en ligne utilisé, un retour aux bases de collègue | |

| | | | | | |
|-----|------|--|--|--|--|
| Cpe | 7 04 | Mmm | | | |
| Luc | 7 05 | Enfin quand on est Ah ! Plutôt en 4ème 3ème | | | |
| Cpe | 7 08 | Ouais | | | |
| Luc | 7 08 | Parce qu'à la base, j'étais bilingue, anglais-allemand, du coup, j'ai commencé en 6ème. J'étais censé avoir un niveau B1 au collège mais ça ne se passe pas | | Explique la faiblesse de son niveau en allemand par la faiblesse de son niveau en collège | |
| Cpe | 7 20 | Mais ça ne se passe pas toujours comme ça. Et en tout cas, là, c'est des choses que vous maîtrisez déjà ou vous vous dites | Relance par reformulation et demande de précision quant à ce qui entend par « maîtrise » et sur le faible niveau des révisions qui est peut-être déjà maîtrisé | | |
| Luc | 7 26 | Euh | | | |
| Cpe | 7 27 | « J'les maîtrise pas mais le niveau suffira pas de toute façon ? » | Reformulation par la négativité en référence à son niveau insuffisant en allemand, amoindrit son jugement négatif en parlant à sa place | | |
| Luc | 7 29 | Ben j'les maîtrise moyennement du coup je préfère les revoir pour euh que que je je les révise de temps en temps pour que ça s'imprime dans ma tête, dans mon esprit pour que finalement | | Auto évaluation plus équilibrée, explique sa démarche de mémorisation par la métaphore de l'impression (par imprégnation), déjà évoqué plus haut avec l'idée de l'immersion. | |
| Cpe | 7 44 | Pour être sûr que c'est acquis quoi ? | Relance par reformulation positive | | |
| Luc | 7 45 | Voilà, pour finalement être bien pour le bac | | Son objectif : avoir une note suffisante au bac dans cette discipline | |
| Cpe | 7 47 | Et donc, là si vous avez fait une journée, d'allemand, intense, bon c'est bien mais est-ce qu'il ? | Relance sur la temporalité de ses révisions en allemand pendant les vacances | | |
| Luc | 7 54 | j'crois faut faire dans la régularité, aussi | | Reprend en faisant une inférence sur la nécessité d'un travail régulier VS travail ponctuel | |

| | | | | | |
|-----|------|--|---|---|--|
| Cpe | 7 56 | Oui ... Ouais et alors ? Depuis que les vacances sont finies ? | Relance dans ce sens : travail ponctuel ou régulier | | |
| Luc | 8 01 | Depuis que les vacances sont finies | | Reformule la question du travail en allemand après les vacances | |
| Cpe | 8 02 | Oui, depuis 2 semaines ? | Relance en précisant | | |
| Luc | 8 03 | C'est compliqué ! (Soupir et geste du buste) L'allemand n'est vraiment pas mon, ma tasse de thé mais il faut que je me force à revenir tout simplement sur (inaudible) | | Infère qu'il n'a pas travaillé depuis les vacances malgré la nécessité d'un travail régulier comme il le dit plus haut, il doit se « forcer » | |
| Cpe | 8 17 | C'est pas fait | Conclut l'inférence négativement, oppose devoir faire et faire réellement | | |
| Luc | 8 18 | C'est pas fait | | acquiesce | |

Séquence 4 : C relance sur un thème où Luc est moins satisfait, l'allemand. Elle le questionne sur sa manière de procéder lors de ses révisions de vacances. A nouveau, Luc évoque l'utilisation d'un site en ligne en appui tout en dévaluant ce média quant à son faible niveau (de collège). Le manque de bases en collège est à nouveau présenté comme l'explication de ses difficultés (L 7 08). C infère de son côté que ces révisions (d'un niveau de collège) ne suffiront pas. (C 7 27). Luc réagit plutôt positivement à l'inférence en décrivant l'utilité de telle révision (L 7 29 « ça s'imprime dans ma tête, dans mon esprit » avec le temps) et précise l'objectif d'obtenir une note « suffisante » au bac. C le relance alors sur la temporalité du travail, inférence très bien comprise par Luc qui parle de la nécessité de régularité. C le questionne alors concrètement sur son travail dans cette discipline après les vacances. Il le place ainsi en situation de contradiction. Luc botte en touche en exprimant sa démotivation face à une matière qui « n'est pas sa tasse de thé » et la nécessité de devoir se « forcer » (L 8 03). C conclut la séquence par une appréciation négative en lien avec les contradictions dans le discours de Luc reprise mot pour mot par Luc (L 8 18 « C'est pas fait »). C'est une forme de cadrage.

Séquence 5 : les conditions concrètes de la mise au travail : trouver du temps pour travailler et « renoncer » en partie au reste

| | | | | | |
|-----|-----|---|---|--|---|
| Cpe | 818 | Hein et comment, et comment euh vous pourriez vous forcer là ? Pour trouver des facilités, quelles sont les | Relance sur le constat de devoir se forcer pour travailler en allemand en trouvant des moments sans trop de concurrence | | 5 |
|-----|-----|---|---|--|---|

| | | | | | |
|-----|------|--|---|---|--|
| | | moments auxquels il ne serait pas très dur de renoncer à autre chose pour faire un peu d'allemand ? | avec d'autres occupations, rendre la tâche plus facile | | |
| Luc | 8 32 | Ben je pense que euh la meilleure chose, enfin la chose la plus intéressante ce serait de faire le lundi soir parce que euh, du coup, j'ai allemand le... j'ai uniquement allemand le lundi soir et mardi matin. | | Luc propose d'emblée une solution adaptée à son emploi du temps de classe | |
| Cpe | 8 47 | D'accord, ouais (regarde son écran avec l'emploi du temps de Luc en même temps) | Relance positive et consulte son écran où l'emploi du temps de Luc s'affiche | | |
| Luc | 8 48 | C'est l'allemand 2 heures, du coup, il serait intéressant de faire mon allemand ici, comme ça je fais tout dans un seul bloc. | | Luc argumente Indice de modalisation | |
| Cpe | 8 54 | Mmm | | | |
| Luc | 8 55 | Comme ça je peux penser aux autres matières. | | Il décrit son organisation : réserver un temps le lundi à la suite du cours pour ensuite travailler d'autres matières | |
| Cpe | 8 59 | D'accord, et le lundi soir, qu'est-ce que vous faites d'habitude le plus souvent ? | Relance sur le thème du partage du temps scolaire et le temps consacré à des aspects personnels | | |
| Luc | 9 04 | Plein de choses | | Réponse embrayée, évasive | |
| Cpe | 9 04 | D'accord mais vous n'avez pas à renoncer, enfin | Insiste sur le thème : travailler c'est renoncer | | |
| Luc | 9 07 | Non | | | |
| Cpe | 9 07 | A renoncer à de la détente (sourire) | Précise l'inférence | | |
| Luc | 9 09 | C'est ça plutôt (soupir) | | Acquiesce | |
| Cpe | 9 10 | A du, du ... ouais... de la glandouille, c'est ce que... Voilà | Formule le fond de sa pensée avec un terme plus familier, renoncer à pas grand chose | | |

| | | | | | |
|-----|------|--|---|--|--|
| Luc | 9 17 | C'est ça | | acquiesce | |
| Cpe | 9 17 | Pour euh (inaudible) ? C'est bientôt lundi | Relance sur l'organisation | | |
| Luc | 9 21 | C'est bientôt lundi (inaudible) et lundi j'ai (inaudible), du coup, techniquement, je ne fais pas allemand mais (inaudible) j'ai allemand le lundi ! | | Contredit sa proposition de travailler l'allemand ce lundi qui vient | |
| Cpe | 9 34 | Oui mais vous avez allemand le mardi et puis vous n'avez pas fait allemand depuis longtemps et puis vous en ferez un peu moins lundi. Vous n'avez pas fait allemand depuis mardi dernier | Insiste et argumente sur la nécessité de travailler cette matière régulièrement | | |
| Luc | 9 39 | Depuis mardi dernier | | | |

Séquence 5 : C relance non pas sur la question de la motivation ou du désintéret évoquée précédemment par Luc mais sur les conditions de la mise au travail et la nécessité d'y consacrer du temps ; « se forcer » en trouvant du temps. Luc se projette alors dans une organisation et définit le lundi soir comme propice à ce travail en allemand dans la suite du cours sans limiter celui dans les autres disciplines. C relance sur la réalité de son activité ce soir-là, travailler signifie renoncer à quoi ? Luc évite la question (L 9 04) par une réponse embayée. Le terme « glandouille » vient alors s'interposer, recadrant ainsi le « devoir se forcer » émis par Luc plus haut (L 8 03). C recadre alors la nécessité de le faire sans tarder.

Séquence 6 : la prise de notes en allemand

| | | | | | |
|-----|------|--|---|---|---|
| Cpe | 9 42 | Alors vous m'avez parlé de votre objectif d'allemand, je pense qu'il faut le tenir. Par rapport à la prise de notes en cours ? Le 4 avril vous avez eu quand même depuis, la semaine dernière et cette semaine, vous avez continué à prendre en notes plus ? | Relance sur l'objectif défini lors de l'entretien précédent sur la prise de notes en allemand | | 6 |
| Luc | 9 56 | Ben en fait, lundi et mardi, on a eu euh, euh mmm ben un contrôle qui s'est duré pendant les 2 heures d'allemand. Du coup, enfin ! Pendant 1 heure 10 d'allemand. Du coup, j'ai pas pris de notes pendant les | | L'objectif de prises de notes n'est pas atteint sans autre explication plus celle de la tentative | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | 2 heures vu que j'étais en contrôle mais pendant le temps restant, euh... J'ai pris un peu de notes. J'ai essayé de prendre un peu de notes mais euh, mais voilà. (marmonne) | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Séquence 6 : brève incise peu concluante sur un objectif que s'est fixé Luc en entretien précédemment.

Séquence 7 : un bilan « quand même satisfaisant » en mathématiques

| | | | | | |
|-----|-------|--|--|---|---|
| Cpe | 10 27 | Bon (silence, regarde ses notes) euh... euh ... Donc, je reviens, si je reviens sur le bilan des vacances que vous vouliez que l'on fasse ensemble. Là aussi, 3 jours intensifs, c'est physique, allemand ? Vous avez passé du temps sur d'autres matières ? | Relance sur le bilan du travail pendant les vacances dans d'autres disciplines et sur l'accord de Luc pour effectuer un tel bilan. | | 7 |
| Luc | 10 45 | Mmm... L'anglais, j'ai, j'y suis pas allé, euh je suis allé | | Enumère des disciplines non traitées | |
| Cpe | 10 52 | Le français ? | Relance sur une autre discipline | | |
| Luc | 10 55 | C'est vrai que le français, j'ai pas travaillé, j'ai oublié de travailler mais j'ai travaillé les math aussi. | | Évoque les mathématiques, évacue le thème du français | |
| Cpe | 10 59 | D'accord | Accepte le thème des mathématiques amené par Luc | | |
| Luc | 11 00 | Les mathématiques euh parce que du coup, on avait aussi un contrôle qui (inaudible)... J'ai quand même travaillé les suites | | Évoque la nécessité de travailler les math en prévision d'un contrôle et le contenu du chapitre travaillé | |
| Cpe | 11 12 | Mmm, alors, comment ça s'est passé ? Qu'est-ce que vous avez fait ? | Relance par une demande de description sans commentaire au sujet des matières non travaillées | | |

| | | | | | |
|-----|-------|--|---|--|--|
| Luc | 11 16 | J'ai juste fait, j'ai pris mon manuel et j'ai ouvert des exercices et je les ai faits. Si je n'y arrivais pas je regardais le cours. Si j'y arrivais, je regardais si c'était bon. | | Décrit la procédure de mise au travail et de validation du travail réalisé, les appuis utilisés et dans quel cas | |
| Cpe | 11 28 | C'est des exercices que vous aviez déjà fait en classe ? | Interroge la difficulté du travail réalisé (exercices nouveaux) | | |
| Luc | 11 29 | Non non euh | | | |
| Cpe | 11 31 | Dans le manuel ? | Relance par demande de précisions | | |
| Luc | 11 32 | Dans le manuel, qui étaient corrigés ou pas mais je demandais du coup à ma sœur si euh... | | En appui l'aide de sa sœur dont il est dit plus haut qu'elle est en classe préparatoire pour valider son travail | |
| Cpe | 11 38 | D'accord ! Parce que votre sœur vous avez dit tout à l'heure, elle est en prépa ? | Relance sur les compétences en mathématiques de la sœur de Luc et la validité de l'autoévaluation | | |
| Luc | 11 42 | Elle est en prépa ingénieur et elle a un niveau plus que suffisant pour euh, pour m'aider en fait. | | Explique | |
| Cpe | 11 47 | D'accord ! Bon ça c'est sympa aussi | Relance positive | | |
| Luc | 11 49 | Oui, c'est très intéressant cette ... chose ! | | Indice de modélisation ou réponse embrayée | |
| | 11 52 | Silence | | | |
| Cpe | 11 56 | Ok, pendant les vacances, bilan quand même satisfaisant même si vous étiez un peu déçu, c'est quand même plus que les | Reformule le ressenti par rapport au bilan du travail effectué pendant les vacances | | |
| Luc | 12 02 | Ben oui | | acquiesce | |
| Cpe | 12 05 | Les autres fois ! | relance sur la suite | | |
| Luc | 12 05 | Oui c'est (inaudible) | | | |

Séquence 7 : C relance sur le bilan des 3 jours de travail pendant les vacances. Elle reformule l'appréciation de Luc, à la fois décevant en termes de quantité mais « quand même satisfaisant » (C 11 56). C, tout en interrogeant sur les matières travaillées à cette occasion, ne fait aucun commentaire sur celles, délaissées, énoncées par Luc. Sur la dernière matière travaillée c'est-à-dire les mathématiques, Luc explique brièvement sa procédure : faire de nouveaux exercices, s'aider du cours en cas de difficultés, vérifier les résultats à l'aides des corrigés ou avec l'appui de sa sœur. La thématique s'épuise, aucune difficulté n'est formulée dans cette matière. Pas de mise en tension si ce n'est sur la procédure de révision, nature des exercices (connus ou non), vérification de son travail.

Séquence 8 : « il faut que... »

| | | | | | |
|-----|-------|--|--|--|---|
| Cpe | 12 07 | Et depuis la rentrée ? Comment vous arrivez à faire votre quotidien plus votre boulot, plus votre travail personnel ? | Relance sur son temps et son organisation depuis la rentrée avec une inférence sur la difficulté à faire face à toute la charge de travail | | 8 |
| Luc | 12 14 | Euh, j'avoue ne pas avoir fait grand-chose euh maintenant que j'y pense euh, je me suis un peu relâché mais ... à chaque fois je me dis qu'il faut que je le fasse. Oui, pardon je ne sais pas si c'est français ? | | Reconnait ne pas s'être remis vraiment au travail depuis les vacances, évoque un relâchement et le leitmotiv de devoir se mettre au travail. S'inquiète de l'horaire car il a un cours ensuite | |
| Cpe | 12 29 | Si, ça va | Le rassure sur le temps restant | | |
| Luc | 12 30 | Comme ça ? | | | |
| Cpe | 12 32 | Oui | | | |
| Luc | 12 33 | Mais au dernier moment euh soit j'oublie, soit j'ai d'autres trucs à faire, soit, soit j'ai juste pas l'envie mais, il y a toujours une excuse mais non, il faut que je me force à euh | | Argumente sur les excuses systématiques qui viennent justifier l'absence de travail alors qu'il dit savoir devoir se forcer. | |
| Cpe | 12 44 | Est-ce que là, est-ce que ça suffit le temps ? Est ce qu'il faut que vous travaillez plus ou est-ce que ? | L'interroge sur l'alternative de prendre du temps en plus ou sur le fait de travailler plus | | |

| | | | | | |
|-----|-------|---|--|---|--|
| Luc | 12 48 | Il faut que je travaille plus ! C'est sûr, largement plus | | Rappelle la nécessité de devoir travailler plus | |
| Cpe | 12 51 | C'est sûr, les résultats ont pas augmenté suffisamment pour que vous disiez « c'est bon là j'ai fini » ! | Reformule la nécessité de la mise au travail en mettant en avant la faiblesse des résultats | | |
| Luc | 12 56 | Sur les dernières, les derniers, les derniers tests que j'ai fait, s'il y a une augmentation d'après la prof qui m'a rendu mon truc, il m'a dit « c'est la meilleure note que t'as eu depuis le début de l'année ». Mais bon, c'est quand même environ 14, du coup j'aimerais quand même aller au-dessus pour euh avoir un peu plus quoi. | | Relativise l'appréciation négative de C sur ses résultats et avance une note en progression et le commentaire du professeur qui l'a accompagnée | |
| Cpe | 13 19 | Et c'était juste après, vous parlez, c'est la physique là ? | Relance en demandant de préciser la discipline concernée | | |
| Luc | 13 21 | Oui | | | |
| Cpe | 13 22 | Ah oui, le prochain devoir, c'est quoi ? | Évoque la prochaine évaluation | | |
| Luc | 13 25 | Le prochain devoir, mmm que... | | | |
| Cpe | 13 30 | Parce que j'ai l'impression que vous arrivez mieux à travailler ce qui est quand même dans une échéance d'évaluation proche pour l'instant | Indice de modalité donne son avis sur ce qui peut motiver chez Luc une mise au travail la précision « pour l'instant » monter que le motif de l'évaluation n'est pas suffisant | | |
| Luc | 13 37 | C'est pas faux malheureusement. | | Acquiesce à l'analyse de C, comprend l'inférence | |
| Cpe | 13 37 | Et si vous essayez ? Je vous propose cette stratégie-là, de prendre, soit parce qu'ils sont déjà annoncés, soit parce que vous pouvez vous douter que ça va pas tarder puisqu'il y en a pas eu depuis longtemps et que euh le trimestre avance et le conseil de classe se | Le recadre sur la nécessité d'une mise au travail en français en argumentant sur l'échéance du conseil de classe | | |

| | | | | | |
|-----|-------|--|---|--|--|
| | | rapproche. Et ben voilà, le français, il y a aussi une échéance hein. Ben il faut faire du français quoi. | | | |
| Luc | 13 58 | (Tout bas) oui, il faut que je le fasse | | Convient de l'argument | |
| Cpe | 14 00 | Vous m'aviez parlé de choses hein, fiches méthodologiques de Monsieur N ! Problème de développement ! Saisir les arguments dans les textes ! | Relance par une aide méthodologique de type fiche et identifie des difficultés déjà décrites lors d'un autre entretien. | | |
| Luc | 14 08 | (Murmure) Oui (Silence) | | | |
| Cpe | 14 12 | Ce week-end ! Allez-y, chez vous qu'est-ce que vous allez faire ? | Relance sur les conditions de la mise au travail et son emploi du temps du weekend | | |
| Luc | 14 15 | Il faut que je travaille du coup, rien que pour l'anglais, pour le « speech », pour le « speech context » | | La nécessité de la mise au travail est à nouveau évoquée dans la perspective d'une échéance évaluative en anglais, le thème du français est à nouveau évacué | |
| Cpe | 14 20 | Oui | | | |

Séquence 8 : C relance sur la problématique de la mise au travail et l'interroge sur son origine. Luc avoue ne pas s'y mettre tout en sachant qu'il le faudrait. Il n'est pas résolu à ses propres résolutions. Les échéances évaluatives sont un moteur. C recadre alors le dialogue sur la nécessité d'augmenter les résultats, objectif de la mise au travail dont seulement la nécessité est évoquée par Luc. Il se défend en évoquant l'obtention d'une note en augmentation en physique mais insuffisante par rapport à ses ambitions (être au-dessus de 14). Le leitmotiv de Luc : il faut que je travaille conclut chaque recadrage de C. L'idée d'une stratégie intermédiaire en attendant un travail plus régulier est une forme de compromis que C propose à Luc. Luc dit s'y résoudre mais évacue le thème du français...

Séquence 9 : le compromis comme condition réaliste de mise en activité

| | | | | | |
|-----|-------|---|--|---|---|
| Luc | 14 22 | « context » ou « contest » je ne sais pas, bref. Mmm il faut que je travaille du coup, que je travaille le français, il le faut pour le bac tout simplement ou pour euh, m'aider pour le développement. Il faut que euh... que je | | Reprend la liste des matières où il a des échéances proches et insiste sur la nécessité de s'y mettre « il faut » | 9 |
|-----|-------|---|--|---|---|

| | | | | | |
|-----|-------|---|--|--|--|
| | | travaille pour les maths, parce qu'il y a le devoir commun qui arrive bientôt... | | | |
| Cpe | 14 49 | Bon, ben ce sera pas mal déjà. Le français, enfin je veux bien que vous continuiez la liste mais vous allez diminuer le temps disponible pour chaque chose quoi. Donc, français, qu'est-ce que vous pourriez faire ? | Recadre le dialogue afin de rendre réaliste la liste des matières à travailler énoncée par Luc | | |
| Luc | 14 59 | Français, je pourrais prendre des, des, des sujets sur internet et du coup euh en faire... en faire des, une dissertation (inaudible) | | Se projette sur la procédure de mise au travail en français par le biais de sujets en ligne | |
| Cpe | 15 09 | Vous regardez plusieurs sujets ? C'est ça que vous imaginez ? Regarder plusieurs sujets ? En choisir un et le faire ? | Relance sur la manière dont il « imagine » choisir les sujets de dissertation. | | |
| Luc | 15 14 | Oui, c'est ça. | | acquiesce | |
| Cpe | 15 15 | Oui | | | |
| Luc | 15 16 | Dans ce sens-là, oui. | | | |
| Cpe | 15 17 | Rédiger en entier ou ... ? | Relance sur la nature de l'entraînement | | |
| Luc | 15 18 | En entier oui, comme ça, je pourrais donner ça... par exemple à Monsieur N ou à... | | Envisage une dissertation et la manière de valider son travail par son professeur. | |
| Cpe | 15 26 | Ouais | | | |
| Luc | 15 27 | Oui à Monsieur N, tout simplement ou euh... Qu'est-ce que je peux faire d'autre aussi ? Je pourrais aussi peut être essayer de revoir les bases du français, si j'ai pas des, des procédés qui pourraient me manquer pour... ben compléter mon, mon développement ... | | Semble enthousiaste à cette idée et souhaite revoir « les bases » afin de ne pas être en panne de « procédés » | |
| Cpe | 15 36 | Relire les conseils avant de faire un sujet... Ou là c'était une autre hypothèse ? C'est à dire | Relance par une autre idée, celle de relire ses cours, reprendre la méthodologie | | |
| Luc | 15 52 | Oui | | | |

| | | | | | |
|-----|-------|--|--|--|--|
| Cpe | 15 52 | Relire et pas faire ? | Oppose lire les conseils méthodologiques à rédiger | | |
| Luc | 15 54 | Non, c'est dans le sens où euh... en fait, j'ai... depuis la 6ème, j'ai eu des profs, professeurs de français euh... qui n'étaient pas très euh pédagogues ou je me souviens mal aussi mais en fait, j'ai beaucoup de, de, je ressens en tout cas, beaucoup de manques en français. Par exemple, comme là j'ai eu un doute pour « fasse » bon j'ai dit... enfin bref voilà. Mais euh, il y a aussi... du coup, il faudrait que je revois ses bases là pour du coup, avoir ces procédés là pour, enfin, pour les transformer en procédés pour un commentaire ou | | Argumente sur son manque de bases en français et le besoin de technique pour développer sa rédaction Relativise le manque de bases en précisant que c'est son ressenti, l'illustre par un exemple | |
| Cpe | 16 38 | Mmm | Exprime un doute | | |
| Luc | 16 38 | Ou (inaudible). Je ne sais pas si c'est clair ? | | Embraye | |
| Cpe | 16 42 | Non, là c'est un truc que j'ai dû mal à saisir. Mais comment vous pourriez faire ça ? | Relance sur sa difficulté à le suivre dans son raisonnement mais lui demande poursuivre | | |
| Luc | 16 48 | C'est à dire en euh, en regardant peut être un cours de 6ème, de, de de français ou même reprendre les cours de français, tout simple... que j'ai euh dans mes cahiers ou même sur internet ? Enfin que euh, si voulez, les adjectifs, genre tous les types d'adjectifs, tous les mots, enfin de reprendre les bases. Enfin, je ne sais pas expliquer ça. | | Argumente sur le fait de repartir sur les bases de collège en français | |
| Cpe | 17 20 | Mmm, ça me paraît pas très net dans votre tête pour l'instant pour mieux vous y prendre alors que là, là, tout à l'heure quand vous avez... il m'a semblé que quand vous disiez « aller voir des sujets sur internet, choisir un et le faire ». | Relance en étant perplexe sur son argumentation et recadre la discussion sur un entraînement à l'écrit, reprend ses mots (discours rapporté) | | |
| Luc | 17 32 | Oui c'est ça | | acquiesce | |

| | | | | | |
|-----|-------|---|---|--|--|
| Cpe | 17 32 | Et de donner à M. N | Entrainement corrigé par le professeur comme envisagé au départ | | |
| Luc | 17 34 | C'est bien | | acquiesce | |
| Cpe | 17 34 | Ça me paraissait plus précis. | Relance positive | | |
| Luc | 17 36 | C'est précis, c'est clair et net ! Mais euh, oui, enfin, c'est quand même, je fais faire ça sûr et certain ce week-end mais euh... mais euh | | S'interroge sur le temps nécessaire tout en s'engageant à faire le travail conseillé | |
| Cpe | 17 50 | Ça ne suffira pas ! | relance | | |
| Luc | 17 51 | Ça pourrait suffire en soi mais euh, en fait c'est ça qui est problématique avec ma manière de penser, c'est que je pense ça et je me dis « que c'est déjà bien mais que je pourrais faire plus à chaque fois ». mais à chaque fois, j'ai ma motivation qui me dit « tu pourrais faire plus mais t'as pas envie de le faire » | | Pose des mots sur la problématique de sa mise au travail et l'ambivalence de devoir faire bien et plus et sa non envie de s'y mettre | |
| Cpe | 18 07 | Moi, je propose de rester sur cette idée de | Relance en recadrant sur l'entraînement à programmer | | |
| Luc | 18 09 | Oui | | acquiesce | |
| Cpe | | De faire un sujet, c'est déjà pas mal, surtout que vous m'avez dit « en entier » et pendant que vous rédigez, soyez attentif à cette préoccupation. Si vous voyez des manques, en adjectifs ou quoi, ben après, Monsieur N, il peut vous donner des conseils euh par rapport à comment travailler la syntaxe, la grammaire, la conjugaison... Mais allez-y là hop samedi et ou dimanche... Voilà, essayer d'aller encore plus loin et de vous dire « A quel moment du week-end je pourrais le faire là ? » A quel moment du week-end vous pourriez le faire là ? Parce que si c'est un sujet entier, il faut combien de temps ? | Relance en positivant sur le projet de faire un sujet de français en entier, balayant ainsi l'impossibilité soulevée par Luc C sépare le fait de s'entraîner et le fait de perfectionner sa technique d'écriture, en lui proposant la ressource du professeur pour se perfectionner. Lui demande d'envisager l'organisation concrète de cet entraînement, le moment et le temps imparti, de poser les conditions de réalisation du travail. | | |

| | | | | | |
|-----|-------|--|--|---|--|
| Luc | 18 51 | Un sujet entier mmm... Je pense euh...environ 1 heure et demie euh si... oui c'est ça environ 1 heure et demie. | | Répond en estimant le temps nécessaire | |
| Cpe | 19 00 | La durée de l'épreuve ? | Relance sur la durée réelle de l'épreuve du bac sous-évaluée par Luc | | |
| Luc | 19 01 | Qui est de 2 heures ... Il me semble, oui, non, elle est de 4 heures. | | rectifie | |
| Cpe | 19 07 | Ben oui, elle est de 4 heures. | confirme | | |
| Luc | 19 08 | Oui, elle est de 4 heures ! | | embraye | |
| Cpe | 19 09 | Alors pourquoi vous pensez que c'est 1 heure et demie ? | Interrogation sur les raisons de sa sous-estimation du temps de l'épreuve | | |
| Luc | 19 10 | Je ne sais pas pourquoi, j'ai pas l'habitude mais bon... C'est comme ça. Vous euh, c'est parce que 1 heure et demie c'est pour le corpus, c'est pas du tout la dissertation, non, du coup, il faut 2 heures et demie | | Explique son erreur par l'organisation globale de l'épreuve | |
| Cpe | 19 23 | de plus, ouais c'est ça | Relance en précisant | | |
| Luc | 19 24 | Oui, c'est possible | | Doute encore du temps imparti | |
| Cpe | 19 27 | Ou alors, si vous voulez consacrer 1 heure et demi, il faut traiter un plan détaillé et l'intro ce qui est | Relance sur un temps d'entraînement limité mais qui limitera d'autant le contenu | | |
| Luc | 19 35 | Mmm | | | |
| Cpe | 19 35 | Possible aussi mais si vous faites ça, vous travaillez cet aspect-là et c'est important euh mais vous n'envoyez pas ce sur quoi vous avez enchaîné, la rédaction ! | Argumente sur temps limité qui empêche d'atteindre l'objectif premier de l'entraînement à la rédaction | | |
| Luc | 19 47 | Oui | | acquiesce | |
| Cpe | 19 48 | Et le week-end en 2 jours, peut être que vous pourrez faire 1 heure et demi un jour et rédiger le lendemain ? ... Est-ce que ça passerait plus facilement ? | Relance en proposant une partition de l'entraînement. | | |

| | | | | | |
|-----|-------|---|---|--|--|
| Luc | 19 58 | Ben j pense pas parce que du coup, j'aurais pas le temps de penser à d'autres procédés ou à d'autres euh développements et du coup, ça ... enfin, dans ma tête, ça fausserait le temps de l'épreuve. | | Contre argumente | |
| Cpe | 20 10 | Voilà, donc à voir, vous réfléchissez | Relance en lui laissant le choix | | |
| Luc | 20 13 | Faire tout d'un bloc comme si j'étais vraiment | | Envisage de s'entraîner à l'épreuve entière, utilise le verbe à l'infinitif, mise à distance, marque de volition | |
| Cpe | 20 13 | Sinon vous bloquer tout un bloc (en même temps) | Relance sur son idée, lui oppose un entraînement de type examen, | | |
| Luc | 20 16 | à l'examen. | | | |
| Cpe | | Si vous bloquer, si vous dites « tout un bloc » comme si c'était un examen, ben il faut que vous prévoyez une énorme plage de travail et donc, ben ça c'est pas en s'y mettant juste avant. Faut, faut (geste tournant de la main vers sa tête) voilà (inaudible) | Relance en opposant cette ambition de s'entraîner à une épreuve complète et le temps qu'il faut prévoir. L'anticipation comme condition à un tel entraînement | | |
| Luc | 20 31 | silence | | | |
| Cpe | 20 35 | C'est bon (inaudible) (rire) | Rire clôt l'échange | | |
| Luc | 20 38 | Rire | | | |

Séquence 9 : C tente de mettre Luc en situation d'envisager concrètement l'entraînement en français en prévision de l'épreuve du bac dont l'échéance se rapproche. Luc montre son souhait de s'entraîner pleinement à l'épreuve de dissertation mais en minimisant le temps à y consacrer. C essaie de recadrer son manque de lucidité et l'incite à envisager concrètement les modalités de son entraînement en faisant des choix (le temps limité signifie limité les modalités de l'entraînement). L'échange reste sans véritable conclusion, si ce n'est par le rire. Il apparaît encore une fois que Luc n'est pas réaliste dans ces résolutions. La nécessité d'anticiper est avancée par C, Luc ne va pas plus loin.

Séquence 10 : résistance

| | | | | | |
|-----|-------|---|--|---|----|
| Cpe | 20 38 | Et puis les maths, il faut continuer à travailler mais pas, peut être sur des plages un peu plus courtes, vous pouvez | Relance sur une autre matière, les mathématiques et fait le lien avec le temps à limiter dans les matières qu'il a dit apprécier | | 10 |
| Luc | 20 45 | Oui, les math, ça c'est enfin les maths je dirais pas non plus un loisir mais je dois dire que j'aime tellement que ça ne me gêne pas de travailler à n'importe quelle heure. Où j'ai plus large (geste de la main) pas mal de choses, enfin (inaudible, bruit de récréation) | | Son goût pour la matière l'incite à ne pas limiter son temps | |
| Cpe | 21 03 | Ok... Est ce qu'on se refixe un ... Un petit bilan ? (Feuillette un agenda) Est-ce que ça vous dit ? Est-ce que vous avez l'impression que ces rendez-vous là, ils vous mettent, ils vous mettent un peu, une, une euh un encouragement, enfin une pression ? | Relance sur l'utilité d'un un nouveau rendez-vous | | |
| Luc | 21 18 | Mmm (marmonne) | | | |
| Cpe | 21 18 | Un... une cadence ? | Relance sur la question de la régularité du travail | | |
| Luc | 21 22 | (Petit silence) pas forcément, enfin, je ne sais pas, c'est ... si vous semblez, si vous semblez enfin s'il vous semble que ça me, ça me motive, un truc comme ça, ben... Je, peut être que ça peut être une bonne idée mais euh moi, j'ai pas cette impression. | | Hésite à signifier son refus d'un nouveau rendez-vous en ménageant sa réponse, il reformule l'idée de C pour la dévaloriser au final en modalisant sa réponse | |
| Cpe | 21 42 | Ok, ben on laisse comme ça. Euh (silence, repose l'agenda et regarde ses notes) Moi j'ai l'impression que vous êtes lancé là, il faut tenir. | Relance en valorisant son rapport au travail et en encourageant sa persévérance, indice de modélisation | | |
| Luc | 21 53 | Oui | | acquiesce | |

| | | | | | |
|-----|-------|--|---|------------------------------|--|
| Cpe | 21 53 | Ce que je vous propose quand même c'est de repasser me dire la semaine prochaine de dire « oui je l'ai fait » voire « j'ai pas pu » | Relance en insistant par la proposition d'un suivi de la mise au travail moins formel | | |
| Luc | 22 00 | Sourire | | Ne répond pas | |
| Cpe | 22 01 | Ca fait déjà pas mal l'anglais et les maths. Ce qui n'est pas non plus euh impossible. Peut-être que vous allez vous rendre compte qu'il faut renoncer à faire le sujet en entier ce week-end ci mais euh, le prévoir à un autre moment où il n'y aura pas de « speech context » | Relance sur le temps, la quantité et la faisabilité de l'entraînement en français de type bac | | |
| Luc | 22 15 | (Hoche la tête en signe acquiescement.) | | Ne répond plus verbalement | |
| Cpe | 22 15 | Mais si vous arrivez pas à le faire, ben bravo ! Parce que euh ce sera fait et Monsieur N vous corrigera. C'est comme ça, on fixe pas un rdv mais vous passez euh m'informer de l'état de l'investissement et du temps que vous consacrez | Relance sur le projet d'entraînement en français avec un lapsus dans la formulation de l'encouragement. Recadre le suivi en termes d'investissement | | |
| Luc | 22 33 | Oui | | acquiesce | |
| Cpe | 22 33 | Et des effets que ça porte, d'accord ? | Et en termes de résultats | | |
| Luc | 22 33 | Oui (marmonne) | | Luc se désengage du dialogue | |
| Cpe | 22 34 | Ok (note) | | | |
| | 22 34 | (Silence) | | | |
| Cpe | 22 49 | Eh bien, suite de la journée, vous avez quoi ? | Relance sur la journée pour lui indiquer qu'elle le libère | | |
| Luc | 22 53 | Là du coup, j'ai français euh, anglais et histoire. | | | |
| Cpe | 22 56 | Allez (se lève) | | | |
| Luc | 22 57 | (se lève en même temps) | | | |
| Cpe | 23 00 | Courage, y'en a besoin. | Clot sur un encouragement et la nécessité de la mise au travail | | |

| | | | | | |
|-----|-------|-----|--|--|--|
| Luc | 23 01 | oui | | | |
|-----|-------|-----|--|--|--|

Séquence 10 : C relance sur le travail en mathématiques en mettant en parallèle le temps et l'ampleur de la tâche à réaliser, elle infère dans son discours le besoin de répartir de manière réaliste le temps de travail pour mieux le distribuer entre les disciplines en évitant de survaloriser les disciplines appréciées. Alors qu'elle interroge Luc sur la faisabilité concrète d'une telle organisation, Luc répond sur son goût (L20 45 « mais je dois dire que j'aime tellement que ça ne me gêne pas de travailler à n'importe quelle heure »), sa motivation. Il y a un malentendu quant à la l'activité, C se situe du point de vue programmatique, du côté de l'action alors Luc lui répond du point de vue subjectif, de l'incitation. Le sens de l'activité est ainsi d'un côté comme de l'autre en quelque sort amputé. C'est sans doute pour cette raison que Luc ne souhaite pas poursuivre un quelconque suivi, même s'il était plus informel comme proposé par C (C 21 53 « de repasser me dire la semaine prochaine de dire « oui je l'ai fait » voire « j'ai pas pu »). Luc ne peut s'extraire de son leitmotiv que nous pourrions traduire, prendre des résolutions sans parvenir à les tenir. C tout en ne pointant pas directement cette aporie, il l'infère dans son lapsus en C 22 15 : « Mais si vous arrivez pas à le faire, ben bravo ! ». Elle relie le temps et l'investissement, ce que ne fait pas directement Luc sauf en math et en physique où son investissement n'est pas compté. Pour les autres, ce sont plutôt des exercices à caractère plus ludique, via des sites en ligne qui vont le motiver, il est alors du côté de la dimension matérielle de l'activité s'éloignant ainsi de l'efficacité. Luc résiste donc à donner du sens son expérience scolaire dans cet entretien.

Conclusion : Dans l'entretien de Luc, les liens sont plus ténus, Luc est plus sûr de ce qu'il avance, son discours est d'emblée embrayé, il s'autonomise des thèmes abordés par C à de multiples reprises
Cet entretien tourne en boucle par bien des aspects. Luc qui se montre enthousiaste dans la volonté de se projeter dans des travaux de révision ou d'entraînement mais au final ne réalise qu'une partie d'entre eux. Il convient qu'il faut travailler régulièrement mais décrit plutôt une activité par à coup et assez faible sauf dans les matières appréciées. Alors que C l'interroge très concrètement sur les mises en œuvre ou sur les objectifs, il contourne assez systématiquement par des réponses en lien avec sa motivation. Le dialogue n'est jamais vraiment en tension si ce n'est un moment quand Luc évoque ses difficultés à se mettre au travail (L 12 33 « il y a toujours une excuse, mais non il faut que je me force »). Cette tension est interrogée par C sur le mode du temps, trouver le temps pour travailler, une stratégie dans les priorités. Cette dimension matérielle, qui relève des conditions ne croise pas l'interrogation du sens qui est implicite ; rationalité de l'activité vs son énergétique. Il y a confusion entre la fonction d'incitation et la fonction d'orientation : Luc travaille parce qu'il aime la discipline, le travail alors lui coûte peu ou parce qu'une échéance évaluative est proche. Il a conscience de ses lacunes qui existent depuis le collège selon lui, une autre tension apparaît mais plus implicite, C lui demande d'être efficace.

Annexe 16 : Analyse séquentiel de l'entretien de Mat (élève de 1ère Economique et social), 05 2019

Cet entretien fait suite à (au moins) un premier entretien où le thème de la mise au travail personnel et de sa mise en œuvre avait été déjà abordé. Entretien qui avait eu lieu avec le père de Mat. Il s'agit pour C comme il le dit dans son entrée en matière (C, 6) de vérifier si les « résolutions » d'alors ont été mises en œuvre et comment elles l'ont été.

La dévolution est ici en quelque sorte actée, l'autonomie pas encore, le contrôle exercé par le père est-il ou non toujours présent ? Nous recherchons dans cette analyse les moments de malentendus quant à l'activité elle-même et les moments de secondarisation. Nous laisserons de côté des moments qui nous paraissent moins pertinents. L'entretien est divisé en séquences.

Chercheuse : C

Lycéen : M

Séquence 1 : entrée en matière, le transfert de responsabilité est acté

| | | | | | |
|---|----|--|---|--|---|
| C | 6 | Alors nous (regarde ses notes sur un dossier), on s'est rencontré, Mat, au mois d'avril, début avril, 1 ^{er} avril ! Et euh (relis ses notes), on avait discuté de votre euh trimestre ! Ce qui marchait bien pour vous au lycée et de ce qui était plus compliqué. Vous aviez pris beaucoup de, euh résolutions. Alors (relève la tête le regarde et sourit) | Entrée en matière : vérifier les « résolutions » de Mat | | 1 |
| M | 27 | Oui | | | |

| | | | | | |
|---|------|---|--|---|--|
| C | 27 | Comment ça se passe (en riant) maintenant, donnez-moi des nouvelles ? | Relance | | |
| M | 28 | Ben euh, disons que j'ai hum, j'ai commencé à faire euh à faire des fiches au fur et à mesure et euh, ben du coup, ça m'a permis aussi de travailler les cours mais euh pour l'instant, il n'y a pas beaucoup de ... il n'y pas un gros changement dans mes résultats | | Mat embraye d'emblée sa réponse et confirme sa mise au travail (faire des fiches) et l'intérêt qu'il en tire mais relativise ensuite son appréciation de l'efficacité du travail entrepris. | |
| C | 47 | D'accord ! Euh mais il y a eu les vacances, est-ce qu'il y a eu beaucoup d'évaluations quand vous dites « il n'y a pas eu de gros changement » ? | C relativise l'appréciation de Mat du peu d'efficacité de la procédure mise en place et relance. | | |
| M | 55 | Ben ... il y a dû en avoir 2 ... 2ou 3 | | | |
| C | 1 00 | D'accord et vous êtes un peu déçu | C traduit son sentiment : empathie | | |
| M | 1 02 | (Hoche la tête affirmativement) | | Difficulté à évoquer ce que mat ressent par rapport à sa déception et aux résultats scolaires | |
| C | 1 02 | Vous auriez aimé en avoir plus | empathie | | |
| M | 1 04 | Ben ouais | | | |

Séquence 1 : Mat (M, 28) explique sa mise au travail régulière « au fur et à mesure » et évoque l'intérêt de cette activité : « ça m'a permis aussi de travailler les cours ». La dévolution est ici actée, il secondarise quelque peu (faire des fiches me sert pour les cours). Il relativise ensuite cette

évaluation positive quant à l'efficacité non validée encore par ses résultats. Il devient alors laconique, n'exprime pas son sentiment de déception qui est traduit par C.

Séquence 2 : les fiches, comment procéder ?

| | | | | | |
|---|------|--|--|---|---|
| C | 1 04 | Et Euh (petit silence, relit ses notes) Par contre, donc vous ne faisiez pas de fiches et puis maintenant vous faites des fiches ? | Relance positive : avant, maintenant | | 2 |
| M | 1 11 | Oui | | phatique | |
| C | 1 12 | (hoche la tête) Ça c'est quand même un progrès notable ! Peut-être que petit à petit vous allez euh aussi améliorer vos fiches. Alors ça concerne quelles matières ? | Relance positive concernant la possibilité d'améliorer sa méthode pour la rendre plus efficace, entre dans le concret des matières | | |
| M | 1 21 | Euh les sciences de la vie et l'histoire, enfin l'histoire géographie. | | Se contente de répondre à la question, sans autre commentaire | |
| C | 1 25 | D'accord (silence, prend en notes) et au fur et à mesure en plus, c'est à dire | Relance positive en évoquant les propres mots de Mat : la régularité | | |
| M | 1 33 | Oui | | phatique | |
| C | 1 34 | Quand est-ce que vous ? | Relance sur la temporalité du travail | | |
| M | 1 35 | Généralement je fais le mercredi après-midi et le week-end. | | Réponse factuelle, embrayée | |

| | | | | | |
|---|------|--|---|---|--|
| C | 1 39 | D'accord, donc vous êtes parti du moment où vous aviez plus de temps pour ça. Et euh, vous aviez révisé avec votre père (relit ses notes), je me souviens euh | Relance sur le temps qui est pris pour le travail Le rôle du père (présent lors du précédent entretien) est interrogé. | | |
| M | 1 51 | Oui euh | | Veut-il répondre plus, son débit est hésitant, est-il interrompu ? | |
| C | 1 52 | Et donc là, comment ? Il vous laisse faire ? | La question est une inférence sur le contrôle du travail personnel de Mat par son père | | |
| M | 1 55 | Ah oui, maintenant oui | | Mat a compris l'inférence | |
| C | 1 57 | Non seulement vous faites des fiches mais vous les faites de façon autonome. Oui et vous avez réutilisé euh (relit ses notes) ce que vous avez vu avec lui, de repérer les mots clefs et tout ça ? | Relance sur son autonomie et aussi sur sa capacité à ré-utiliser le travail fait avec son père, sa méthode : repérer les mots clefs | | |
| M | 2 06 | Oui | | phatique | |
| C | 2 07 | Et donc vos fiches, elles sont structurées comment ? Elles ressemblent à quoi ? C'est du texte ? (mime de la main le geste d'écriture) | Relance pour explicitation sur son procédé | | |
| M | 2 11 | Oui, c'est du texte et euh, je prends le plan du cours et après je mets des petites phrases de résumé avec les mots clefs pour euh, pour le cours | | Description de son activité : faire une fiche à partir d'un cours, c'est reprendre le plan puis résumer brièvement en reprenant les mots clefs, | |

| | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|
| C | 2 21 | Ces phrases, vous les trouvez comment? (silence) vous les trouvez où ? | Demande de précision sur la partie qui peut relever d'une appropriation des connaissances | | |
| M | 2 25 | Ben je les fais à partir du cours en prenant les mots clefs et après je résume, je résume ce que j'ai écrit | | Re formule en précisant | |
| C | 2 33 | (Hoche la tête) C'est pas une des phrases du cours que vous reportez sur votre fiche, c'est une phrase que vous faites ? D'accord ! Et les mots clefs sont donc incorporés dans ces phrases. Et est-ce que vous prenez pour certains mots clefs, des définitions, des ? | Vérifie qu'il s'approprie le cours en le résumant et non pas en recopiant simplement une phrase, reformule en quelque sorte en vérifiant le procédé cognitif. Demande de précision sur sa compréhension des mots clefs. | | |
| M | 2 50 | Ben, les définitions que je marque, ben je les note tout le temps. | | Ne répond qu'à la dernière question sur les définitions qui sont reprises systématiquement. | |
| C | 2 54 | Où ? | Relance avec demande précision | | |
| M | 2 55 | Et ben dans mes fiches | | Réponse laconique | |
| C | 2 58 | D'accord ! (Prend en note) Donc, les mots clefs dans, non le plan. Sur votre fiche, il y a le plan ? | reformule | | |
| M | 3 03 | Oui. | | phatique | |
| C | 3 04 | Dans le plan, (en même temps), il y a les mots clefs | reformule | | |
| M | 3 05 | il y a les mots clefs, les définitions | | Précise en reprenant l'idée de la définition des mots clefs | |

| | | | | | |
|---|------|--|---|--|--|
| C | 3 07 | Donc des phrases | reformule | | |
| M | 3 08 | Et par exemple, en histoire, les dates | | précise | |
| | 3 11 | Silence, C prend en note | | | |
| C | 3 23 | Et, c'est linéaire, ça s'enchaîne comment ça ? | Demande d'explicitation sur la structure de la fiche, sur sa linéarité, | | |
| M | 3 27 | (Inaudible) | | | |
| C | 3 27 | Carte mentale ? | Évoque l'idée de la carte mentale, inférence critique | | |
| M | 3 29 | Ben non, non | | | |
| C | 3 30 | C'est pas votre euh | Relance en inférant | | |
| M | 3 32 | Ben euh, en soit, j pense que ça pourrait fonctionner mais je fais comme ça. Pour l'instant ça m'a l'air bien. | | Comprend l'inférence, indice de modalisation, ne conteste pas l'idée de l'utilité de la carte mentale mais revient sur son procédé et l'évalue positivement tout en prenant une certaine distance. | |
| C | 3 41 | Vous êtes satisfait de ça. | Reformulation de son évaluation | | |
| M | 3 43 | Ben oui. | | | |

Séquence 2 : Cette séquence montre que Mat assume sa méthode de travail pour mieux assimiler ses cours, méthode qu'il pratique en autonomie et régulièrement. Son évaluation est moins certaine en début de séquence car les effets sur ses résultats ne sont pas tangibles mais à l'évocation de la carte mentale, il ne remet pas en cause son procédé « pour l'instant » (M, 3.32) qu'il évalue positivement « ça m'a l'air bien » (M 3.32). Il est capable d'en expliquer la procédure, ses étapes (M, 2 11, 2 25). Sur le processus cognitif de la compréhension et de l'assimilation inféré par les questions de C (C, 2 33), il

ne commente pas mais comprend les inférences. C reprend la terminologie de Mat en reformulant avec ses mots ou avec le verbatim, pris en note lors du précédent entretien, n'évoque pas par exemple "les idées principales", en reste aux mots clefs, leurs définitions et les phrases résumées (C2 58, 3 04). L'évocation de la linéarité, de l'enchaînement (C, 3 23) en opposition à la carte mentale (C, 3 27) vient ajouter et contredire en creux le procédé décrit par Mat (C 3 27). C vérifie si la reformulation est bien mise en œuvre, témoin d'une activité cognitive d'appropriation. Les réponses de Mat sont brèves, il ne commente pas, répond aux questions tout en restant distancié par rapport à son procédé (M, 3 32). Mat montre une réserve vis-à-vis des questions de C.

Séquence 3 : Vérification du procédé

| | | | | | |
|---|------|---|---|--------------------|---|
| C | 3 44 | Et vous m'aviez dit euh (relit ses notes), après avoir révisé la SES avec votre père, vous aviez, vous n'aviez pas été surpris par les questions. | Relance sur l'efficacité des fiches en SES lors d'un devoir, révision sous le contrôle de son père | | 3 |
| M | 3 52 | Oui | | phatique | |
| C | 3 53 | Je me rappelle de ça. Et là, vous me dites que les notes, elles n'étaient pas aussi hautes que vous auriez rêvé. Est-ce que vous avez eu, par rapport aux questions qui vous ont été posées dans les évaluations, qu'est ce qui s'est passé ? | Pointe une contradiction entre la première évaluation positive de la méthode des fiches qui permet de répondre aux questions sans surprise du devoir (1 ^{er} entretien) et le fait que les notes soient malgré tout décevantes (évaluation externe). | | |
| M | 4 06 | Euh | | Cherche à répondre | |
| C | 4 07 | C'est des évaluations d'histoire -géo et de SVT ? | Lui coupe la parole en précisant | | |
| M | 4 10 | C'est des évaluations de SES et du coup celle-ci (?, inaudible) | | | |
| C | 4 12 | Ouais ? | relance | | |

| | | | | | |
|---|------|---|---|--|--|
| M | 4 12 | Et euh.... Ben je sais déjà que il y avait, enfin le contrôle qu'on avait fait, c'est divisé en 3 parties et sur la 3ème partie, ben euhhh à peu près toute la classe, sauf une personne, avait raté. | | Explication de la faiblesse de la note, une erreur partagée par la classe, se dédouane ainsi d'une explication relevant de l'efficacité de sa méthode de révision. | |
| C | 4 30 | D'accord | | | |
| M | 4 31 | Parce qu'on n'avait pas respecté la forme euh... une forme qu'on nous avait donnée... une forme de, de rédaction. | | Précise l'explication, une question de forme | |
| C | 4 37 | Ah oui, donc ça c'est encore autre chose, ouais. | Indique la compréhension en reformulant | | |
| M | 4 39 | Oui | | Acquiesce | |
| C | 4 39 | Ça c'est la méthode. Ça c'est le même contrôle que vous aviez préparé avec votre père ? | Apporte le thème de la méthode | | |
| M | 4 44 | Oui. Oui oui | | Acquiesce | |
| C | 4 44 | D'accord donc... | relance | | |
| M | 4 46 | Donc là-dessus (parle en même temps, inaudible) | | | |
| C | 4 53 | Entre le ressenti en sortant du contrôle, vous pensiez l'avoir mieux réussi, même cette question 3 ? | Reformule pour vérifier sa compréhension et la question du sentiment de réussite après le devoir que contredit l'évaluation externe de la copie par le professeur | | |
| M | 4 53 | Non cette question 3, j'étais pas trop content non plus. | | contredit | |

| | | | | | |
|---|------|--|---|---|--|
| C | 4 56 | D'accord. Et euh ... (prend en notes et se frotte le front) J'ai plusieurs questions à vous poser en même temps. Alors, restons sur le devoir de SES. Euh... vous n'aviez pas respecté la forme, ni vous, ni les autres. Depuis, vous avez retravaillé ça ? | Parle de sa propre difficulté à aborder les questions trop nombreuses. Reprend sur le DS de SES, sur le traitement de la difficulté rencontrée par tous et l'interroge sur ce qu'il a lui-même mis en œuvre. | | |
| M | 5 11 | Ben oui, on a retravaillé avec euh le professeur... et du coup maintenant je la connais. Et du coup, elle nous a fait refaire un contrôle où il y avait juste un exercice de ce type. Mais on n'a pas encore eu les résultats enfin ni la copie, je sais pas si ça a fonctionné. | | Mat pense maîtriser la méthode de l'exercice attendu mais n'a pas la preuve par le résultat | |
| C | 5 30 | Mais vous avez l'impression que oui. | Reformule, empathie | | |
| M | 5 31 | Oui. Déjà la forme, je l'ai en tête, enfin je pense que je l'ai quand même mieux, enfin... | | Evaluation positive de sa performance tout en se distançant | |
| | 5 38 | Silence (C écrit) | | | |
| C | 5 48 | Et le contenu ? Donc la forme c'est mieux. | Reformule sur le contenu puis en reprenant ses mots, cherche à nouveau à vérifier l'appropriation | | |
| M | 5 49 | Oui. | | phatique | |
| C | 5 51 | Et vous aviez des choses à dire, vous avez pu replacer vos mots clefs ? | Relance par une demande d'explicitation en référence à sa méthode de travail par fiches | | |

| | | | | | |
|---|------|--|---|--|--|
| M | 5 15 | Ah oui (inaudible). Ben j'ai demandé à peu près ce que les autres avaient fait, puis euh, ben il y a un de mes 3 arguments, je ne rappelle plus ce que c'est, ce que j'avais mis, mais les 2 autres, j'avais mis euh, euh ce que la plupart des gars de ma classe ont aussi mis. Après peut être, ce que moi ce que j'ai écrit, c'est faux mais en tout cas, ça se rapporte au même sujet. | | Explique comment il évalue lui-même son travail (sans en avoir encore l'évaluation du professeur) par comparaison aux réponses des autres Il prend ses distances en doutant de cette vérification thématique et le contenu même de son écrit qui peut être faux bien que dans sujet. | |
| C | 6 09 | D'accord ! Ouais, ben, c'est bon signe. Puis vous êtes allé voir les autres. Vous le faisiez ça avant ? | Relance positive sur le pronostic de réussite de Mat et sur sa manière de le vérifier | | |
| M | 6 16 | Euh oui | | | |
| C | 6 16 | Vous demandiez après les contrôles ? Oui, d'accord | | | |
| M | 6 16 | (Parle en même temps) | | | |

Séquence 3 : Cette séquence a pour thème l'évaluation et consiste à vérifier si la méthode de travail de Mat lui permet de réussir les devoirs dont celui de SES, préparer sous le contrôle de son père. Le discours de Mat s'autonomise, il donne une explication (M, 4 12) suite à la contradiction soulevée par C sur la satisfaction ressentie après le devoir et le sentiment d'avoir réussi alors que le résultat final est moins probant. Il évoque alors une difficulté « de forme » partagée avec presque tous les camarades de la classe, minimisant ainsi sa responsabilité. Ce problème, reformulé comme étant un problème de méthode selon C (C, 4 39) est présenté comme ne relevant pas de la même problématique cognitive que le fait de faire des fiches, d'assimiler un cours (C, 4 37) « ça c'est encore autre chose ». C divise en quelque sorte méthode et assimilation du contenu. Mat évalue assez positivement la reprise de la méthode de l'exercice proposé par son professeur qu'il dit connaître. Il prend ses distances et met en doute la vérification qui consiste à comparer ses réponses à celles des autres qui peuvent être fausses. C ne relance pas sur le thème mais l'encourage et valide sa méthode. (C, 6 09). Mat fait preuve de secondarisation dans cette séquence, en doutant, il confronte en effet, le contenu, la méthode et l'exactitude des réponses. La question de l'efficacité et de l'efficience de son activité est posée.

Séquence 4 : contenu et structure en histoire

| | | | | | |
|---|------|--|--|--|---|
| C | 6 17 | ... Et en histoire géo, alors, est ce que vous avez eu une évaluation depuis que vous faites des fiches ? | Relance sur une autre matière sur le thème de la vérification de sa méthode de révision par fiches | | 4 |
| M | 6 23 | Euh ... Oui, on en a eu. | | phatique | |
| C | 6 25 | En histoire, en géo, les deux ? | Relance en demandant des précisions | | |
| M | 6 27 | Euh histoire seulement. | | phatique | |
| C | 6 29 | D'accord, (note, silence) et ? | relance | | |
| M | 6 32 | Ben c'est, j'avais pas, ben c'était juste une composition. Et donc ben là, c'est euh, j'avais réussi à retenir pas mal de dates. Euh mais là, le problème, c'est euh, ça c'est depuis longtemps, c'est la rédaction en elle-même que j'arrive pas très bien. | | Situe la difficulté rencontrée dans la rédaction et non dans l'apprentissage des connaissances | |
| | 6 50 | silence | | | |
| C | 6 52 | Oui, vous m'aviez dit euh (relit ses notes à voix basses, inaudible). Alors euh... (silence, prend des notes) donc, | Relance en vérifiant que les connaissances étaient acquises ; | | |

| | | | | | |
|---|------|--|---|--|--|
| | | vous avez redonné des dates, vous avez redonné des faits historiques | Les « dates » sont enrichies « des faits historiques » | | |
| M | 7 04 | Oui | | phatique | |
| C | 7 05 | Et qu'est ce qui, en faisant, vous avez eu du mal, vous vous êtes dit « ohlala, j'ai à nouveau du mal à rédiger » ? Enfin quand vous dites « le problème, c'est la rédaction ». | Relance sur le problème soulevé en reprenant les termes de Mat (propos rapportés) et en lui prêtant des propos qu'il n'a pas tenu, comme si elle se mettait à sa place. | | |
| M | 7 13 | Euh, hum, euh...je ne comprends pas la question. | | S'autonomise, exprime son incompréhension | |
| C | 7 18 | Vous dites « j'ai du mal depuis longtemps avec la rédaction » | Reformule en reprenant les mots de Mat. | | |
| M | 7 23 | Oui | | phatique | |
| C | 7 24 | Mais vous avez donné des dates, alors qu'est ce qui va être à retravailler vous pensez ? | Les conséquences de la difficulté, que retravailler ? | | |
| M | 7 28 | C'est, c'est la forme... la forme de composition que... J'arrive pas trop. Hum mais c'est en histoire particulièrement que je... J'arrive pas à faire, euh un plan euh avec les dates et tout ça | | Explique sa difficulté en la situant, difficulté à faire un plan, ne reprend pas la notion de « faits historiques » apporté par C, se contente « des dates » | |
| | 7 46 | (Elle prend des note, silence) | | | |

| | | | | | |
|---|------|--|---|---|--|
| C | 7 56 | Et vous la retravaillez cette méthode du plan ? Comment vous pourriez faire ? | Relance en l'interrogeant directement sur la stratégie possible pour faire face à la difficulté | | |
| M | 8 00 | Euh.. | | | |
| C | 8 02 | Là c'est pas la fiche qui va vous aidez | Montre les limites de la méthode des fiches | | |
| M | 8 04 | Oui | | phatique | |
| C | 8 04 | A faire le plan, la fiche, elle va vous aider à avoir des idées mais qu'il faut en effet placer dans euh, dans un paragraphe rédigé, alors, enfin plusieurs dans une composition. Et donc, comment vous pourriez faire ? | Sépare les 2 notions : acquérir des connaissances (des idées) et leur agencement formel dans la composition | | |
| M | 8 20 | Euh... | | Hésitation ou incompréhension ? | |
| C | 8 22 | Pour surmonter cette difficulté | Relance sur la stratégie | | |
| | 8 24 | Silence | | | |
| M | 8 26 | Euh ben je sais pas, ben peut être faire des plans chez moi ? | | Émet une proposition sous forme d'hypothèse | |
| C | 8 29 | (Silence, sourit) en plus des fiches (silence) Là, l'épreuve, vous avez eu le retour de la copie ? | Le sourire entérine en quelque sorte ce qu'elle a opposé (contenu et forme). Vérification par l'évaluation du professeur | | |
| M | 8 41 | Euh... Oui | | Phatique, évasif | |

| | | | | | |
|---|------|--|--|--|--|
| C | 8 46 | Et ? Vous avez combien ? | Demande de précision quant à la note | | |
| M | 8 47 | J'ai eu 8 | | Réponse laconique sans commentaire | |
| C | 8 48 | C'était que la composition, c'était ? | Précision sur le type d'exercice évalué | | |
| M | 8 50 | Euh oui | | | |
| C | 8 50 | Toute la note portait que sur la composition. D'accord, bon 8 c'est insuffisant c'est pas non plus complètement largué | Commentaire évaluatif positif | | |
| M | 8 57 | Oui | | phatique | |
| C | 8 57 | Et elle mettait que le ... humm que les éléments historiques que vous aviez euh rapportés étaient suffisants ? Il n'y avait pas un manque de connaissances ? C'était qu'un problème de (inaudible) ? | Réinterroge sur l'acquisition des connaissances et sur l'avis du professeur en dissociant à nouveau connaissances et mise en forme | | |
| M | 9 07 | Je ne me souviens plus exactement ce qu'elle a dit. Mumm eh bien il manquait peut être un peu de connaissances euh je sais que je n'avais pas tout mis mais après je sais plus | | Assez évasif, en reste au problème de la restitution des connaissances | |
| C | 9 21 | Enfin bon il faudrait que vous regardiez parce qu'il faut préparer le suivant. Si vous manquiez pas de connaissances, ça valide la qualité de votre préparation euh avec les fiches | Recadre explicitement sur la nécessité de reprendre les évaluations détaillées du professeur pour valider ou non sa méthode de travail | | |

| | | | | | |
|---|------|---|--|----------|--|
| M | 9 36 | Oui | | phatique | |
| C | 9 36 | Donc, c'est important de savoir ça ! Et si euh, ce qui reste comme problème maintenant, c'est la rédaction, ben oui, il faut s'entraîner. | Recadre sur la stratégie de l'entraînement à l'écrit | | |
| M | 8 47 | Oui (silence) | | phatique | |

Séquence 4 : C au long de cette séquence amène Mat à réfléchir sur sa méthode en termes d'assimilation des connaissances et à leur transposition dans un devoir structuré. C'est le cas des attendus de la composition en histoire.

Mat (M,6.32) situe son problème (ancien) dans la rédaction. C essaie de le relancer afin qu'il développe sur ce thème (C, 7.05) mais Mat en reste à une description (M, 7.28) sans aller au-delà, sans en expliquer plus concernant sa difficulté (« forme de la composition ») ou une stratégie pour la dépasser. C cadre alors en préconisant de « retravaillez cette méthode du plan » (C, 7.56) et remarque l'insuffisance de la méthode des fiches sur ce point (C, 8.02). C l'interroge directement, Mat hésite et répond « je sais pas, ben peut être faire des plans chez moi » (M, 8.26). C l'emmène ensuite à réfléchir à la vérification de son travail à partir des commentaires de correction de la copie du professeur, en regardant ce qui est de l'ordre des connaissances et de leur restitution afin de valider sa méthode de révision par fiches et avance enfin l'idée de s'entraîner à l'écrit (C, 9.36).

Séquence 5 : l'ordre des choses

| | | | | | |
|---|------|---|---|-----------------------------|---|
| C | 9 50 | (relit ses notes) Ah ! vous m'aviez parlé de résumer les cours à l'ordinateur, sur l'ordinateur ? | Relance sur une autre résolution du précédent entretien : résumer les cours | | 5 |
| M | 9 53 | Oui ben c'est ça | | Confirmation avec inférence | |

| | | | | | |
|---|-------|--|--|--|--|
| C | 9 55 | Vos fiches elles sont à l'ordi ? Vous êtes resté sur ça ? | Comprend l'inférence, c'est le même procédé avec les fiches | | |
| O | 8 56 | Oui | | Acquiesce | |
| C | 9 58 | (elle note) D'accord ! | Pause | | |
| | 10 00 | Silence | | | |
| C | 10 10 | Où pouvez-vous trouver des sujets ? Un puis deuxièmement du temps pour vous entraîner à la maison pour faire les | Relance sur les conditions concrètes de mise en œuvre des entraînements | | |
| M | 10 17 | Euh | | | |
| C | 10 17 | Les compositions d'histoire | Relance en précisant la discipline et l'exercice | | |
| M | 10 19 | Les sujets, J'pense qu'il y en a dans le manuel | | Réponse sur le recours au manuel | |
| C | 10 21 | Mmoui | | | |
| M | 10 24 | Et le temps ben... ben j'avais du temps | | Évacue le sujet du manque de temps | |
| C | 10 29 | A quoi vous devez renoncer pour rajouter ça à votre euh semaine | Relance en mettant en avant le renoncement qu'implique de consacrer du temps en plus pour l'entraînement | | |
| M | 10 34 | Ben...euh le Beach volley... que je fais en dehors du lycée | | Évoque le loisir auquel il doit renoncer | |

| | | | | | |
|---|-------|---|--|--|--|
| C | 10 40 | Est-ce que vous pouvez là en y réfléchissant avec moi, vous dire « ah ben tiens, là... mercredi après-midi j'ai fait des fiches » ? « Samedi, je fais des fiches ». A quel moment ? Est-ce que c'est dans une même demi-journée ou est-ce que c'est à un autre moment ? | Relance par la proposition de réfléchir avec elle au temps consacré à cet entraînement à la rédaction L'implique grâce à un discours rapporté | | |
| M | 10 58 | Ben oui j' pense que...oui, je pense que dans cette demi-journée, ça pourrait | | Réponse avec marqueur de modalisation | |
| C | 11 02 | Ça pourrait, vous pouvez enchaîner ? | Relance sur l'ordre des procédés | | |
| M | 11 05 | Ben oui, j' pense (silence) | | Acquiesce avec marqueur de modalisation | |
| C | 11 07 | « J'essaie de répondre à une question d'histoire après avoir fait ma fiche » quoi | Relance avec discours rapporté | | |
| M | 11 11 | oui | | Acquiesce | |
| C | 11 12 | Et alors, comment ? Qu'est-ce qui vous paraîtrait le plus efficace ? De le faire comme je viens de le dire c'est à dire « j'ai fini ma fiche, j'me dis "qu'est-ce qu'on pourrait me demander ?" Ou il faut du temps entre les deux ? ... il faut... | Relance sur l'enchaînement des procédés avec mise en réflexivité par rapport aux attendus | | |
| M | 11 29 | Euh, humm mm... j' pense il faudrait me laisser un peu de temps parce que je ne retiens pas tout après avoir fait la fiche. | | Réponse avec marqueur de modalisation et forme indirect qui met de la distance vis à vis de la proposition | |
| C | 11 35 | Ouais, faudrait mieux faire la composition d'histoire d'entraînement après avoir fait une fiche de SES, vous | Conclut l'échange en le confortant dans sa proposition de ne pas | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|--|--|--|
| | | le savez ça, pour que ça se mémorise (fait un geste de la main en tournant vers sa tempe). La mémoire, elle travaille par couche successive. Le moment du cours, quand vous faites votre fiche, quand vous révisez votre fiche et quand vous allez introduire les éléments dans euh, dans le plan de la composition. Quand vous dites la rédaction vous pose problème, il y a aussi l'orthographe, la syntaxe tout ça où c'est la | enchaîner mais de décaler. Elle reprend les étapes : du cours à l'entraînement à la composition avec une affirmation sur le fonctionnement de la mémoire. Relance sur les difficultés rédactionnelles déjà évoquées | | |
| M | 12 08 | C'est la | | | |
| C | 12 08 | Ou c'est la méthode ? | Le coupe en rectifiant une autre hypothèse | | |
| M | 12 12 | C'est la méthode | | Confirmation de sa difficulté méthodologique | |
| C | 12 14 | Bon, c'est surmontable, vous avez une année. | Conclut sur le temps d'ici le bac | | |
| M | 12 15 | Oui | | | |

Séquence 5 : C relance sur les conditions concrètes de l'activité de révision et l'enchaînement des procédés. Mat se prête au jeu tout en montrant une distanciation dans ses réponses en utilisant souvent « je pense que » et en n'embrayant pas la suite de ses réponses. C atténue la prescription en utilisant la forme du discours rapporté par une énonciation dédoublée directe. Il peut aussi par ce biais essayer de le ré impliquer. Mat n'utilise pas de marqueur de volition, il reste sur la réserve quant au travail à entamer. C recadre l'échange (C 11 35) avec une assertion sur le fonctionnement de la mémoire qui valide les propositions de Mat. Elle conclut en mettant en ordre le procédé de révision : le cours, les fiches, la question de savoir ce qui pourrait être attendu (C 11 12 « "j'ai fini ma fiche, j'me dis "qu'est-ce qu'on pourrait me demander ?" ») et l'entraînement au plan de la composition. Elle finit sur les difficultés rédactionnelles qu'il pourrait rencontrer et l'encourage sur la période qui lui reste.

Séquence 6 : la vérité des notes

| | | | | | |
|---|-------|--|---|--|---|
| C | 12 17 | Bon euh... Est-ce que c'est toujours aussi bien en math et en sciences ? Vous continuez à dominer ... | Relance sur les matières scientifiques où les difficultés sont moindres | | 6 |
| M | 12 22 | Euh... | | | |
| C | 12 22 | La situation | Relance | | |
| M | 12 23 | Math, oui, en sciences c'est ...ben j'ai pas encore, on a fait un contrôle le... jeudi dernier, enfin la semaine dernière plutôt mais on a pas encore eu tous les résultats parce que euh Mme M était absente. | | Valide l'évaluation de ses réussites par les résultats | |
| C | 12 35 | Mmm et ? | relance | | |
| M | 12 39 | Pour l'instant, j'ai juste eu la physique et la partie SVT et composition. | | Relativise ses résultats | |
| C | 12 43 | Et physique ? | Relance sur la physique | | |
| M | 12 43 | J'avais eu euh 3,5 sur 6 | | Donne le résultat en physique sans le commenté | |
| C | 12 46 | Alors, satisfait ? Déçu ? Un peu ? Qu'est ce qui a ? | Relance sur son ressenti | | |
| M | 12 48 | Ben non ça va | | Infirmes l'interprétation | |
| C | 12 49 | Ça va ? Et euh... (relit ses notes) vous pensez que vous avez réussi SVT et composition ou c'est là aussi... même | Relance sur la SVT | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|--|---|--|
| M | 13 00 | SVT, je pense que oui, mais la composition par contre, j'suis pas sûr, sûr de mon coup. | | Répond par ses certitudes et ses doutes quant à son auto évaluation | |
| | 13 04 | (Silence, C note) | | | |

S6 : la brièveté de cet échange montre en quoi Mat reste sur la réserve, il répond laconiquement et ne donne ni justification ni détail. La relance sur la thématique des résultats scientifiques entamée par C pourrait être un encouragement sans grand résultat. Ces questions de C recadrent aussi la discussion sur les résultats comme signes de l'efficacité du travail.

Séquence 7 : la motivation

| | | | | | |
|---|-------|---|--|--|---|
| C | 13 22 | Et euh Mumm ... Qu'est-ce que vous vous dites maintenant que vous avez fait ces changements dans votre façon de travailler ? Qu'est-ce que ... comment vous voyez la fin de l'année ? (geste de la main de déroulement) ... et le début de l'année prochaine si on se remet dans un point de vue plus global (geste d'élargissement des bras) ? | Relance sur l'effet ressenti des changements apportés à son travail personnel et la projection pour la suite | | 7 |
| M | 13 40 | Ben, je pense, je pense qu'il faut que je continue de faire les fiches au fur et à mesure... Et ... et puis je continue aussi l'année prochaine | | Confirme la nécessité de faire des fiches régulièrement, | |

| | | | | | |
|---|-------|--|--|---|--|
| | | | | discours embrayé avec marqueur de modalisation | |
| C | 13 40 | Et vous sentez que c'est bon, que c'est acquis pour tout le temps ? Qu'il faut vérifier auprès de vous ? | Relance sur son autonomie face au travail et le questionne directement | | |
| M | 13 53 | Oui | | Acquiesce | |
| C | 13 54 | Ou vous avez besoin de, de, de contrôle, d'un regard adulte par rapport à ça ? | Relance par une question sur le contrôle par autrui | | |
| M | 14 00 | Euh non | | infirmes | |
| C | 14 00 | Ou vous considérez | Relance | | |
| M | 14 01 | j'pense pas... La première que j'ai faite en autonomie, j'ai...enfin mon père l'a relu quand même mais autrement, non, c'est bon | | Explique en ré introduit le rôle de son père au départ des fiches et infirme la nécessité d'un contrôle | |
| C | 14 07 | C'est juste un petit coup de mou quoi, vous avez eu... un petit besoin euh | Relance par une interprétation du manque de motivation | | |
| M | 14 13 | Ben euh, je sais pas. En fait, j'ai jamais été habitué à vraiment travailler dans mes années de collège et euh, ben du coup... | | Infirmes en partie la question de la motivation et invoque l'argument des facilités au collège et le manque d'habitudes de travail. | |
| C | 14 23 | C'est pas un petit coup de mou, c'est un petit coup de s'y mettre | Relance en rectifiant sur son implication | | |
| M | 14 25 | Oui, c'est ça. | | Acquiesce | |

| | | | | | |
|---|-------|---|---|--|--|
| C | 14 26 | Et euh, là ça vous ? Vous y trouvez un intérêt en soi à faire ce travail ou c'est euh euh ? Qu'est-ce que ça vous ... ça vous apporte finalement de se mettre au boulot, ça fait quoi ? | Le relance sur son ressenti, son goût par rapport à la mise au travail | | |
| M | 14 43 | Ben ... pas grand-chose... Ben des fois, ça m'énerve un peu mais euh... | | Évaluation assez négative par rapport à son ressenti | |
| C | 14 46 | Vous vous dites pas « ah, j'adore faire les fiches » (sourire) | Le prend à contre pieds avec ironie | | |
| M | 14 50 | Ah non pas du tout | | Confirme l'inférence | |
| C | 14 51 | (Rire) D'accord. Moi j'sais pas, j'posais la question hein. (Regarde son écran) Programme des jours à venir, est-ce que vous avez d'autres épreuves d'évaluation ? Des petites, des ? | Se distancie de cette évaluation négative comme si la question concerne uniquement Mat Relance sur son programme de révision | | |
| M | 15 01 | Euh... j'ai une évaluation de géographie | | Réponse informative | |
| C | 15 02 | Ah ! | | | |
| M | 15 06 | Genre dans deux semaines et demie. | | Précise la temporalité | |
| C | 15 07 | D'accord ! | | | |
| M | 15 08 | A peu près etje, c'est bon. | | Clot | |
| C | 15 12 | Sur un ? | relance | | |
| M | 15 13 | Pour l'instant c'est tout ce que j'ai. | | Confirme | |
| C | 15 14 | Un sujet que vous êtes en train d'étudier en ce moment ? | Relance sur le contenu du travail en préparation | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|---|-----------|--|
| M | 15 16 | Oui | | Acquiesce | |
| C | 15 17 | Et ça vous intéresse ? Sur quoi ça porte | Relance sur son intérêt par rapport au chapitre à l'étude | | |
| M | 15 19 | Oui c'est euh c'est sur...je ne me rappelle plus le titre du chapitre mais c'est sur euh « la France dans euh la mondialisation » euh | | confirme | |
| | 15 31 | (Prend en notes, silence) | | | |

Séquence 7 : C relance Mat sur son ressenti, sans doute une tentative de le faire sortir de sa réserve. Elle l'interroge sur l'origine du manque de travail qui a enclenché ces entretiens et un contrôle, notamment de son père. Elle lui demande directement si son autonomie est suffisante. Mat se prête au jeu avec franchise sans toutefois être très précis. Il évoque le peu d'intérêt ressenti face à ce travail de fiches ainsi que la nécessité de continuer, en autonomie. A la question concernant le chapitre objet d'une future évaluation en géographie, il se montre néanmoins intéressé par le thème du chapitre ce qui relativise l'évaluation négative de sa motivation face au travail personnel à réaliser. C montre une certaine distance par rapport au propos négatif de Mat. Il replace la réponse de Mat (C 14 51) de son point de vue, comme-ci la question de sa motivation était une vraie question mais qui ne le regardait pas. Cette prudence peut être aussi une posture de convenance pour ne pas relever directement le manque de motivation de Mat et seulement retenir son engagement à poursuivre son travail de révision.

Séquence 8 : La vérité des notes

| | | | | | |
|---|-------|---|--|--|---|
| C | 15 50 | Ben c'qui va être important en effet Mat, c'est ce que vous venez de dire là, « continuer pour l'instant », de voir si ça porte ses fruits et puis de euh (cherche ses mots) euh si il y a encore des choses à modifier ou de | Recadre la discussion sur l'importance de continuer le travail (discours rapporté) entamé et de poursuivre la recherche d'efficacité | | 8 |
|---|-------|---|--|--|---|

| | | | | | |
|---|-------|---|--|---|--|
| | | l'aide à demander dans votre travail, il faut euh, le faire quoi. | | | |
| M | 16 16 | Oui. | | Acquiesce | |
| C | 16 17 | Mais là euh, (regarde son écran), je vois bien, je regarde ce que ça, je regarde votre bulletin, non pas votre bulletin, votre relevé de notes. | Consulte le relevé de notes | | |
| | 16 29 | (Silence, recherche sur son PC) | | | |
| C | 16 38 | Y'a le français aussi dont on n'a pas parlé. Pour l'instant l'histoire-géo reste encore un point critique quoi. | Énumère les discipline et les résultats associés | | |
| M | 16 43 | Oui | | Acquiesce | |
| C | 16 44 | SES, vous êtes à la moyenne, l'histoire-géo, vous n'êtes pas du tout à la moyenne, en français non plus. | Poursuit l'énumération | | |
| M | 16 50 | Oui (bas) | | | |
| C | 16 50 | Alors, histoire-géo, vous avez mis des choses en place mais français ? | Relance sur le français | | |
| M | 16 55 | Ben, je prends des cours (inaudible), (C se tourne vers Mat et quitte la consultation de l'écran), de méthode | | Précise prendre des cours particuliers | |
| C | 16 59 | En plus là, de ce dont on vient de parler (silence, note) et là vous vous en pensez quoi de ces cours, qu'est-ce que ça vous (inaudible) ? | Le relance sur son évaluation des effets de ces cours en plus des fiches | | |
| M | 17 08 | Ben ça... j'trouve que c'est quand même, ben ça, genre c'est intéressant quoi, parce que j'ai l'impression de mieux comprendre, enfin la méthode attendue | | Apprécie l'apport en termes de méthodologie (réponse avec marqueur de modalisation) | |

| | | | | | |
|---|-------|--|---|--|--|
| C | 17 23 | D'accord ! Au moment des cours et en classe, qu'est-ce que ? | Relance par un lien entre cours particulier et cours en classe | | |
| M | 17 25 | Ben euh aussi mais pour l'instant j'ai pas, je n'ai fait que 2 séances donc, je n'ai pas encore eu le temps de tout ... savoir. | | Relativise encore les effets | |
| C | 17 34 | Et comment vous préparez par rapport aux œuvres pour le bac ? Vous vous sentez prêt, vous euh ? | Relance sur sa préparation du bac de français | | |
| M | 17 42 | Euh oui, je pense | | Confirme se sentir prêt (marqueur de modalisation) | |
| C | 17 43 | D'accord, C'est là aussi la méthode de l'écrit qui vous pose problème ? Vous avez lu les œuvres ? Avez-vous lu toutes les œuvres ? | Relance sur les difficultés rencontrées à l'écrit et sur son niveau de préparation dans la lecture des œuvres | | |
| M | 17 51 | Ben oui | | Confirme avoir lu les œuvres | |
| C | 17 52 | Oui et les textes, l'oral blanc c'était passé comment ? (regarde l'écran) Vous avez eu combien à l'oral blanc ? | Relance en vérifiant l'évaluation chiffrée de l'oral blanc | | |
| M | 17 59 | Euh j'avais eu ... euh... 8,5 | | Précise la note | |
| C | 18 04 | D'accord, et là dans vos cours, vous travaillez aussi l'oral blanc ? | Relance sur le travail en lien avec l'écrit en se trompant | | |
| M | 18 10 | Non | | infirmes | |
| C | 18 10 | Oh l'oral, pardon ! | | | |
| M | 18 11 | Ah ... Euh oui | | | |
| C | 18 12 | Où vous travaillez l'écrit ? | Reprend sa question | | |

| | | | | | |
|---|-------|--|---|---|--|
| M | 18 12 | Non, surtout l'écrit | | Confirme travailler l'écrit | |
| C | 18 14 | Surtout l'écrit. | Relance | | |
| M | 18 15 | Ben l'oral, c'est prévu mais dans les derniers (inaudible) | | Précise son calendrier de révision, l'écrit puis l'oral | |
| C | 18 17 | D'accord d'accord mais pour l'instant c'est l'écrit. En travaillant l'écrit pour le français, ça va peut-être vous aider aussi pour la composition. | Relance en faisant le lien avec une autre discipline, l'exercice de composition en histoire géographie | | |
| M | 18 24 | Oui, c'est (inaudible), c'est le plan quoi | | Confirme cette stratégie | |
| C | 18 25 | Mmm | | | |
| | 18 26 | (Silence, elle note) | | | |
| C | 18 35 | Ça devrait porter ses fruits tout ça (toujours en notant). Moi, je vous propose, j'irai au conseil de classe. Si d'ici euh, si d'ici là (regarde son agenda) vous voulez que l'on reprenne un rendez-vous ? Je sais pas s'il y a quelque chose qui vient euh se mettre en travers de votre chemin là. Si ça marche pas vos fiches, que vous êtes euh... que vous avez des questions qui vous viennent, vous venez me les poser et puis sinon, on refait un rendez-vous après le conseil de classe pour afin de mettre des jalons pour l'année prochaine (geste de la main en hauteur) dans votre façon de travailler. D'accord ? | Conclut par une relance encourageante et lui propose la suite du suivi après le conseil de classe (nouvelle évaluation externe) sauf si un obstacle vient s'interposer. L'objectif, envisager l'année de terminale | | |
| M | 19 18 | Oui | | Acquiesce | |

| | | | | | |
|---|-------|--|---|---|--|
| C | 19 19 | Et là vous avez l'autonomie suffisante, je n'sais ce que vous en pensez ? Est-ce que vous voudriez que l'on refasse un rendez-vous plus proche ? | Relance sur son autonomie tout en proposant un rendez-vous intermédiaire | | |
| M | 19 26 | Euh non, enfin je ne pense pas. | | Refuse la proposition tout en modalisant sa réponse | |
| C | 19 30 | Non ? On fait un bilan après le conseil. Prenez bien le temps de regarder la copie d'histoire de l'autre fois-là. | Réitère la formulation d'un rendez-vous fixé après le conseil et lui donne un dernier conseil | | |
| M | 19 40 | oui | | Acquiesce | |
| C | 19 41 | Pour être sûr de la partie « maintenant, les connaissances, je sais comment les acquérir ». | Précise l'objectif de sa préconisation sous forme de discours rapporté | | |
| | 19 43 | Silence | | | |

Séquence 8 : C recadre l'entretien sur la nécessité de poursuivre l'engagement dans le travail. Le relevé de notes est consulté, il révèle des faiblesses dans certaines disciplines. En français, Mat explique prendre des cours particuliers qui ont des effets sur sa compréhension et ses méthodes. C fait le lien avec les difficultés rencontrées aussi dans le commentaire, Mat développe de moins en moins ses réponses mais confirme que les cours supplémentaires en français sont destinées à l'aider aussi en histoire géographie. Il se dit prêt pour le bac de français bien que la note obtenue à l'oral blanc soit basse. C reprend ces éléments factuels de notes chiffrées, les commente un peu. Un rendez-vous est envisagé par C après le conseil de classe. Mat ne ressent pas la nécessité d'un suivi plus rapproché. C convient qu'il a acquis de l'autonomie face au travail mais ne lui laisse pas le choix de se désengager du suivi.

Séquence 9 : Après le bac

| | | | | | |
|---|-------|--|--|---------------------|---|
| C | 19 51 | Est-ce que vous êtes au courant qu'il y a l'atelier avec les conseillères d'orientation sur euh euh parcours sup la semaine prochaine. Est-ce que votre prof principal a eu le temps de vous en parler ? | Relance en vérifiant une information concernant l'orientation après le bac | | 9 |
| M | 20 04 | Euh | | | |
| C | 20 04 | Le lundi 13 et le mardi 14 | précision | | |
| M | 20 08 | Euh oui, j'ai... d'accord | | confirme | |
| C | 20 09 | Ok et vous vous savez ce que... vous savez vers quoi vous diriger ? Vous avez déjà des projets ? | Relance sur ses projets post baccalauréat | | |
| M | 20 16 | Ben oui, j'ai déjà 2 idées, j'avais soit l'idée de faire un DUT Bio (? inaudible) soit euh une licence en informatique. | | Précise ses projets | |
| | 20 26 | Silence, C note | | | |
| C | 20 31 | Donc, cet atelier-là, il ne vous concerne pas parce que c'est « je ne sais pas quoi faire après euh » | | | |
| M | 20 38 | Oui | | | |
| C | 20 39 | Le bac, mais vous, vous hésitez, c'est tout à fait normal en première de ne pas être euh (hoche la tête) déterminé comme si c'était demain que vous deviez faire votre choix quoi. | | | |
| M | 20 48 | Oui (tout doucement) | | | |

| | | | | | |
|---|-------|--|--------------------------|--|--|
| C | 20 48 | Ok, donc vous avez votre liberté pour lundi prochain. Est ce qu'il y a d'autre chose que vous souhaitez qu'on aborde ensemble Mat ? | | | |
| M | 20 57 | Euh... non | | | |
| C | 20 57 | Non, hein, ok. ben bravo (en se levant) pour la, la mise au boulot. | Conclusion encourageante | | |
| M | 21 03 | Merci. | | | |

Séquence 9 : la question de l'orientation après le bac est vite évacuée. L'entretien se clôt.

Conclusion : Cet entretien montre les liens que C tissent au fil de ses relances et en écho, les prises de distance que Mat peut prendre avec les auto-évaluations de ses productions scolaires ou procédés de travail et leur validation externe par les professeurs. Mat reste peu bavard, ses réponses sont réservées, l'entretien ne semble pas lui apporter de nouveaux éléments. On y découvre néanmoins son aptitude à interroger ses méthodes et en réponse, trouver des stratégies. Le transfert de responsabilité face au travail semble ici acquis bien avant cet entretien. Mat ne manifeste pas la volonté de changer ses procédés de travail suite à cet entretien.

Annexe 17 : Entretien de débriefing chercheuse – CPE 3 07 2019

Entretien de debriefing VBH avec CPE le 3 07 2019

Chercheuse : C

Professionnelle : P

| | | | |
|---|------|--|--|
| C | 0 27 | Donc c'est parti. Entretien de débriefing après les différents entretiens que tu as pu mener avec les élèves. Qui ont été enregistrés. Donc on est le 3 juillet. Donc ! Ma première question était sur l'entretien lui-même, ses modalités. Comment tu l'installes au départ ? L'élève est là, comment tu ... | |
| P | 53 | Ceux-là, ceux qu'on avait préparé ensemble ? | |
| C | 54 | Voilà, oui | |
| P | 55 | Hé bien donc, le départ, ça change un petit peu de mes entretiens de d'habitude puisqu'il y a la situation forcée et que donc, je dois demander l'accord pour participer à la recherche. Donc, j'essaie de tisser entre expliquer « tu es là pour faire un entretien sur ta scolarité et en tant que CPE, je vois les élèves de la classe et là , je participe à la recherche d'une collègue. Est-ce que tu serai d'accord pour euh, pour euh participer ? ». Ils répondent « oui » tout de suite et donc il faut que j'explique puisqu'il faut un vrai consentement, que ça va être filmé et tout. Ca passe assez vite ça mais je mais ça me prend un peu de temps au début de l'entretien et ensuite je reviens à ... à la question qu'on va faire le bilan de, de euh, du trimestre, des résultats, des réussites, des points à perfectionner et sur le travail scolaire, je ne pense pas que je distingue en classe ou à la maison, voilà ce qui va ou qui va pas, « ce que tu peux améliorer ». des choses assez larges comme ça. | |
| | 2 12 | | |
| C | 2 14 | Oui, ils ont pas posé de réserve ? | |
| P | 2 23 | Non, ni pour la recherche, ni pour euh | |
| C | 2 25 | Oui, voilà, ils étaient partants pour en discuter avec toi, | |
| P | 2 28 | Oui ! | |
| C | 2 29 | ils trouvaient ça intéressant | |
| P | 2 30 | Oui ... ils sont habitués je pense | |
| C | 2 30 | Ils sont habitués | |
| P | 2 37 | Enfin, pas forcément. Il y en a dans la série que je connais plus ou moins. Le dernier, L ...Rémy ! Je l'ai reçu euh plein de fois | |
| C | 2 45 | Mmm | |

| | | | |
|---|------|---|--|
| P | 2 46 | Depuis la seconde et d'autres non mais par contre, ils savent que je travaille comme ça. | |
| C | 2 52 | d'accord | |
| P | 2 53 | Oui avec d'autres quoi, ils savent qu'il y a des élèves qui sont invités à des rdv ou convoqués et que ... Ça ça facilite les choses je pense. | |
| C | 2 59 | Oui, ils savent que ça va être bien veillant. | |
| P | 3 03 | Oui ! Et ils savent qu'on va parler de l'école quoi | |
| C | 3 09 | mmm | |
| P | 3 10 | qu'on va parler de leur... euh mais aussi ils savent je pense qu'ils pourront parler, qu'ils pourront s'exprimer sur leur scolarité. | |
| C | 3 18 | Mmm | |
| P | 3 19 | Ils savent ou ils perçoivent assez vite. Je pense qu'à force... parce que de temps en temps, j'ai des élèves qui viennent spontanément et qui viennent vraiment pour parler de ça ! | |
| C | 3 30 | Oui oui | |
| P | 3 30 | Et pas de leur orientation ou ... | |
| C | 3 35 | D'accord, donc ça joue aussi en dehors de la recherche que tu... que l'angle, l'angle de l'entretien, son thème, un peu centré sur les apprentissages, enfin sur la manière de travailler euh | |
| P | 3 49 | Oui euh oui, avec moins de, je pense qu'avant qu'on prépare les entretiens ensemble, je rentrais quand même moins dans le détail de « comment tu fais pour travailler ? » | |
| C | 4 02 | D'accord. | |
| P | 4 03 | Là je les... | |
| C | 4 05 | ouais | |
| P | 4 06 | Là euh comment dire... (<i>cherche ses mots</i>), j'ai expérimenté, plus quoi, d'insister, de rester là-dessus. | |
| C | 4 11 | D'accord. | |
| P | 4 11 | Mais sinon mes questions avant, elles devaient être plus sur euh, d'une façon générale, le temps qu'ils consacraient, les plannings, des choses comme ça | |
| C | 4 21 | Sur leur organisation ? | |
| P | 4 22 | Leur organisation, les priorités | |
| C | 4 25 | C'était ça qui était plus mis en avant que la ma... enfin que la manière dont ils s'y prenaient et ? | |
| P | 4 30 | Oui, pour apprendre | |
| C | 4 31 | Pour apprendre et . . . | |

| | | | |
|---|------|---|--|
| P | 4 33 | Oui, disons, moi ... ça pouvait arriver mais | |
| C | 4 39 | Oui... marginalement ? | |
| P | 4 41 | Oui, moins approfondi, moins dans le détail. | |
| C | 4 43 | Et est-ce que ça t'a semblé pertinent cette approche par rapport à ton suivi, par rapport à la ? | |
| P | 4 51 | Oui, ça m'a semblé pertinent euh... je pense qu'il faut euh .. articuler avec les ... d'autant plus pertinent que c'est euh, comment dire ? D'autant plus pertinent que je connais également le point de vue des prof sur euh (silence) ben sur l'élève quoi ! | |
| C | 5 16 | mmm | |
| P | 5 17 | Parce que sinon ? (silence) parce que tu m'as posé la question pour mon suivi. Alors pour eux, je pense que c'est pertinent, c'est à dire qu'à un moment, ça les, ça les amène à penser à créer du temps, à réfléchir à ces questions-là. | |
| C | 5 34 | mmmm | |
| P | 5 35 | Mais pour que moi je puisse réutiliser ça dans un suivi, il faut que ce soit euh... Je pense à un élève que je n'ai pas enregistré et qui n'arrive pas du tout à s'autoévaluer euh et qui... et qui a des résultats très en difficulté, ben je ne sais pas ce que ça aurait donné, en fait, l'entretien ? | |
| C | 6 02 | Oui, tu penses que euh, là pour le coup s'aurait peut-être été.. ? c'est à dire que là, le profil des jeunes qu'on avait un petit peu défini en amont ensemble, fait que la discussion est possible ? | |
| P | 6 14 | Oui ! | |
| C | 6 15 | Ça les fait avancer mais parce qu'ils sont déjà dans des processus de questionnement ou de euh ? | |
| P | 6 22 | Oui | |
| C | 6 23 | Ou de mobilisation ? | |
| P | 6 23 | Oui s'ils ne sont pas trop en difficulté | |
| C | 6 29 | voilà | |
| P | 6 30 | Enfin, en tout cas, que par rapport au ... oui c'est ça, par rapport à la marche à franchir, ils ont déjà, ils voient où il faut aller, ils voient la marche quoi | |
| C | 6 39 | Oui d'accord ? | |
| P | 6 40 | Mais je ne suis pas sûre de ma réponse par ce que c'est aussi c'était le... ces entretiens là que j'ai menés comme ça | |
| C | 6 46 | Oui, on avait défini des élèves où la question de la mobilisation n'était pas si, si importante | |
| P | 6 54 | Oui | |

| | | | |
|---|------|--|--|
| C | 6 55 | Euh... Et donc là tu disais que... finalement là, c'est intéressant dans ton rapport à l'équipe pédagogique, enfin dans ton rapport aux enseignants dans la cadre du suivi ? C'est ça aussi ? | |
| P | 7 09 | oui | |
| C | 7 10 | C'est à dire que c'est intéressant pour le jeune, pour lui permettre d'avancer ? | |
| P | 7 15 | Oui | |
| C | 7 15 | Mais c'est intéressant pour toi dans le travail d'équipe ? | |
| P | 7 17 | Oui | |
| C | 7 17 | Et pour échanger, être euh ... | |
| P | 7 22 | Et c'est intéressant aussi parce que le travail d'équipe existe déjà | |
| C | 7 30 | mummum | |
| P | 7 30 | Je pense que comme j'ai plus de hum ... il y a plusieurs élèves de la même classe pour laquelle je voyais très régulièrement le professeur principal. Euh y compris à sa demande à elle | |
| C | 7 48 | mmm | |
| P | 7 48 | Et pour parler de la scolarité des élèves, pas seulement de l'absentéisme ou de | |
| C | 7 52 | mouais | |
| P | 7 52 | Et donc euh, là j'avais vraiment moi, là j'avais vraiment des infos sur ce qui se passait en classe, comment ils se comportaient, avant que je ne vais pas utiliser | |
| C | 8 06 | Mmm | |
| P | 8 07 | pour coincer mais juste euh pour que les questions soient plus ajustées | |
| C | 8 10 | D'accord | |
| P | 8 11 | Plus précises | |
| C | 8 13 | Mmm | |
| P | 8 14 | Et après si je ne les ai pas ! | |
| C | 8 15 | <i>(Question inaud)</i> | |
| P | 8 15 | Après si j'ai pas ça, ça va être juste un peu plus lent, je ne pense pas que ce soit bloquant mais juste un peu plus lent. Par exemple, savais sur quoi ils travaillaient à ce moment en histoire, tu vois | |
| C | 8 34 | mmm | |
| P | 8 34 | j'avais euh ... pour sortir du général là ! Pour sortir de « comment tu t'organises là en général ? » voilà, sinon il faudrait poser les questions en fait hein.. | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| C | 8 40 | Et sinon en fait, est ce que toi tu t'es resservi de ces entretiens là dans tes échanges avec les collègues sur les élèves ? | |
| P | 8 48 | Oui je pense (<i>silence,</i>) mais (<i>hésitation</i>) mmm c'est le cas du temps, c'est le le ... par exemple, en conseil de classe ça ne rentre pas quoi dans la.... | |
| C | 9 01 | oui | |
| P | 9 01 | Dans le , la ... enfin je pense qu'il faudrait vraiment euh (<i>silence et soupir</i>) Ouais, dans le conseil de classe on ne rentre pas dans ce détail ... | |
| C | 9 11 | Non | |
| P | 9 11 | C'est dans les les... | |
| C | 9 13 | Les échanges | |
| P | 9 14 | Les échanges au sujet d'un élève | |
| C | 9 16 | Informels | |
| P | 9 16 | En général et je pense aussi que petit à petit ça fait bouger les lignes sur la perception du rôle du CPE dans l'équipe | |
| C | 9 23 | mmm | |
| P | 9 24 | Tout ça | |
| C | 9 24 | Mmm | |
| | | <i>Silence, C consulte ses notes</i> | |
| C | 9 34 | Et euh Et toi, en quoi ces entretiens t'ont apporté quelque chose ? Tu vois par rapport à leur modalité différente de ce que ? | |
| P | 9 47 | Oui, ça c'était intéressant de, de moi ça m'a apporté un exercice professionnel on va dire de tenir l'objectif qu'on avait défini tout en restant dans un échange euh | |
| C | 10 05 | mmm | |
| P | 10 06 | Euh euh (<i>cherche ses mots</i>) Fluide ! j'allais dire spontané, c'est pas spontané, mais oui fluide, tout en restant dans la relation aussi ! Avec l'élève ! Dans la relation euh éducative | |
| C | 10 16 | Mais tu as vu une progression, euh parce que là tu as mené, enfin enregistré 5 euh | |
| P | 10 22 | oui | |
| C | 10 24 | 5 entretiens ? | |
| P | 10 25 | J'ai vu avec d'autres qui n'étaient pas enregistrés que ça venait euh, que ça venait, ben que j'allais chercher ce détail, plus qu'avec d'autres | |
| C | 10 39 | Oui plus sur « Comment tu travailles ? » ? | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| P | 10 40 | Oui mais « comment tu travailles telle question, là, que tu dois travailler en ce moment ? » | |
| C | 10 42 | mmm | |
| P | 10 42 | Donc c'est intéressant de ... pour moi, euh ça rajoute un outil je trouve | |
| C | 10 53 | mmm | |
| P | 10 53 | A notre, à notre euh mallette quoi. Et par contre euh, ça rajoute un outil et ça rajoute aussi un exercice avant les entretiens de bien prendre le temps de se dire « qu'est-ce que je veux faire ? » dans cet entretien-là quoi | |
| C | 11 14 | Oui | |
| P | 11 14 | Sur quoi je vais me concentrer | |
| C | 11 16 | Oui c'est ça | |
| P | 11 17 | Par ce qu'on ne peut pas tout faire et parfois d'ailleurs, ils tirent dans une autre direction les élèves | |
| C | 11 22 | Oui parce que en fait qu'est ce qui est visé avec ce type d'entretien ? Maintenant, qu'est-ce que tu pourrais dire ? | |
| | 11 28 | Silence | |
| C | 11 29 | qu'est qu'on vise ? Notre obligation ? | |
| P | 11 30 | (Hésitation) moi euh, je euh pense que les élèves soient de, plus autonomes vers une posture réflexive | |
| C | 11 42 | mmm | |
| P | 11 42 | Puissent, puissent euh à d'autres moments se dire euh « Voilà, comment je travaille, qu'est-ce que je peux faire pour améliorer et euh | |
| C | 11 51 | mmm | |
| | | silence | |
| P | 11 53 | C'est ça pour moi | |
| C | 11 56 | Oui, il t'a semblé que tu | |
| P | 11 59 | Il me semble que ce n'est pas en une fois. (Inaudible) | |
| C | 12 02 | Oui | |
| P | 12 02 | Donc euhh (silence) alors après, est-ce que ça ? C'est à nous de voir. Dans le cadre d'un suivi, d'un principe de réalité du nombre d'élèves, du nombre de classes puisque je disais il faut voir les professeurs principaux. Donc 10 classes l'année prochaine... Ben est-ce qu'il faut cibler certains élèves ? Avec du travail donc ce que ça va apporter aussi ? C'est ça, c'est du travail quoi de réflexion. Ben comment faire pour euh que cet objectif, il devienne pas... et | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| | | que ce ne soit pas juste celui de la recherche, que ce soit intégré au projet. | |
| C | 12 45 | Mmm et euh... | |
| P | 12 46 | Associer les assistants d'éducation, je ne sais pas, je n'y ai pas beaucoup réfléchi mais euh mais je ne sais pas si ça a besoin d'être le CPE en fait ? Ça aussi, ça a éveillé cette question. | |
| C | 12 55 | mmm | |
| P | 12 56 | j'ai pas étudié la question, je n'ai pas réfléchi. Qu'est-ce que ça apporte finalement que ce soit le CPE qui mène cet entretien-là? | |
| C | 13 08 | Je ne sais pas. C'est peut être le lien avec les équipes pédagogiques que l'AED a moins? Enfin, je ne sais pas. | |
| P | 13 14 | Oui mais pourquoi pas un prof ? Tu vois c'était ça mon idée. | |
| C | 13 17 | Ah oui ! | |
| P | 13 18 | Pourquoi pas un prof ? Alors moi j'ai le temps, par contre j'ai le temps. Il y a le bureau, il y a cet espace privilégié. | |
| C | 13 23 | Est- ce qu'il aurait la même posture que toi ? | |
| | | (Silence) | |
| P | 13 31 | Ben c'est peut être plus difficile pour le prof d'élargir à toutes les disciplines mais quand ils font du tutorat ou | |
| C | 13 36 | Mmm | |
| P | 13 37 | Ouuuu... en tant que professeur principal ? Ben je ne sais pas justement ! La question | |
| C | 13 43 | Tu ne sais pas ? Ouais parce que tu as déjà mené des entretiens, des co entretiens tu vois avec des professeurs principaux et tu n'as pas remarqué des différences (silence) dans la manière dont ? | |
| P | 14 01 | Si, j'ai remarqué des différence. Euh, dans la... par exemple, le fait que l'élève prend en compte comme une personne avant tout. | |
| C | 14 13 | Mmm | |
| P | 14 14 | Mais euhh... Là, à partir où nous on rentrerait comme CPE dans cette question de « vraiment, comment tu apprends », à ce moment là de l'entretien ? Est-ce qu'il y a aune différence quoi ? Je me demande (tout bas) | |
| C | 14 29 | Mm | |
| P | 14 29 | Bien sûr, ce moment là n'est pas découpé du reste ! Donc oui, on a pas la même relation aux parents. On a pas ... c'est ça aussi comme énorme différence je trouve. C'est que le CPE n'a pas la même relation avec els parents aussi | |
| C | 14 42 | C'est peut être... Qu'on est plus détaché ? | |
| P | 14 45 | Oui, on a pas a évalué ! | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| C | 14 46 | De la quest... oui de l'évaluation et de la... (<i>Hésite</i>) peut être que l'on s'intéresse plus au processus qu'aux résultats | |
| P | 14 56 | Oui | |
| C | 14 56 | Tu vois ! Dans le style : « Comment tu t'impliques dans tes apprentissages ? » plutôt que : « est ce que tu as réussi ou non ce... » | |
| P | 15 05 | ... ce devoir là. Ouais, et aussi peut être que nous, comme nous on a pas fait le cours, on ne l'a pas préparé, on ne se sent pas aussi ... euh sur ce plan là, on ne se sent pas euh il n'y a pas de risque que l'on se sente remis en cause quoi . | |
| C | 15 17 | Oui | |
| P | 15 18 | Enfin soi même ou par l'élève, je veux dire. | |
| C | 15 23 | On est plus distancié | |
| P | 15 23 | « Hein hein, ah si j'avais fait ça il aurait mieux compris quoi » | |
| C | 15 25 | Mmm | |
| | | (<i>Silence, la chercheuse regarde ses notes</i>) | |
| C | 15 32 | Euh...euh et ton rôle dans le domaine des apprentissages, du coup, comment tu, comment est-ce que c'est... Comment est ce que tu le vois ? Enfin, tu en as parlé un peu en disant finalement : « moi mon objectif c'est lde développer l'autonomie et la (<i>hésitation</i>) réflexivité ». (silence) Mais euh, si tu avais des élèves plus en difficultés euh ? | |
| P | 16 00 | Oui ben | |
| C | 16 01 | Quelles sont les limites en fait, tu vois ? Comment tu euh Perspectives et limites si on se mettait tu vois sur un... | |
| | | (silence) | |
| P | 16 12 | Mon rôle global de CPE ou par rapport à ces élèves là ? | |
| C | 16 17 | Non | |
| P | 16 17 | Non (silence) Ben mon rôle c'est déjà plus vers les élèves en difficulté justement | |
| C | 16 22 | oui | |
| P | 16 22 | Déjà de voir ce qu'on peut mettre en place dans le lycée où déjà l'autonomie de l'élève, ça en fait partie mais c'est plutôt nous, notre travail. Qu'est ce qu'on peut mettre en place quand un élève est en difficulté pour l'aider à surmonter ses difficultés ? | |
| C | 16 38 | Oui | |
| P | 16 38 | Ee euh justement pas euh comme c'est fait parfois trop, euh de façon trop radical en lui renvoyant à lui ce qu'il ne fait pas pour réussir quoi. | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| C | 16 49 | Mmm | |
| P | 16 49 | Donc c'est plutôt ça mon rôle dans le domaine euh, dans cette question là. A chaque fois, questionner moi-même et puis les équipes en se disant : « oui, mais qu'est ce qu'on peut faire ? » | |
| C | 17 00 | Mmm | |
| P | 17 01 | Pour euh, pour accompagner quoi. (<i>Silence</i>) Sachant qu'ils le font déjà, faut pas euh, Il le font déjà ! (<i>Rire</i>) J'insiste quoi ! | |
| C | 17 09 | Mmm | |
| P | 17 09 | Au lycée, euh par exemple euh dans le lycée, y'a, y'a beaucoup euh c'est très valorisé de poser des questions quand on comprend pas mais parfois les élèves, ils comprennent pas qu'ils comprennent pas quoi ! Il ne savent pas quelle question poser, enfin il faut du temps ! Donc quand j'entends une formule du type : « Ben il ne dit pas quand il ne comprend pas ». ben faut, à chaque fois, je dis : « est ce qui sait qu'il ne comprend pas ? » Ou « est ce qu'il n'ose pas ? » ou ? | |
| C | 18 45 | Moui | |
| P | 18 45 | Ou ? c'est donner de la place en fait à la difficulté, mon rôle, je dirai ça comme ça | |
| C | 18 47 | Oui | |
| P | 18 47 | Pour dire en une phrase (<i>silence</i>). | |
| C | 18 50 | Oui, le fait de la voir autrement peut être, enfin de la traiter autrement | |
| P | 18 59 | Oui (inaudible) | |
| C | 18 59 | Oui de la traiter autrement que quelque chose qui ne fonctionnerait pas en classe tu vois ? | |
| P | 19 01 | Oui | |
| C | 19 01 | Voir d'un.... | |
| P | 19 05 | Oui de chercher dans notre travail quoi, de chercher ce qu'on peut faire pour euh. Mais ça je euh, ça c'est ... par rapport au fonctionnement de l'internat auxquelles je suis attachées moi. De dire : « mais nous on fait quoi pour que ça aille mieux ? » De dire : « les élèves, ils ont pas fait ». | |
| C | 19 26 | Oui (<i>silence, regarde ses notes</i>) | |
| P | 19 26 | Donc je réponds un peu pareil à cette question là. | |
| C | 19 28 | Mmoui tu te vois comme dans une forme de guidage comment tu ... ? | |
| P | 19 34 | Oui de questionnement en tout cas, de... de... Ben tu disais « d'un regard plus distancé ». donc par fois c'est facile de, de, d'entendre qu'il ya un point qui est complètement évacué ! | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| C | 19 50 | Mmm | |
| P | 19 51 | De la conversation ! Quand on est voilà dans un... ben là, je repense au conseil de classe en particulier, parce que c'est le moment où on entend le plus, le plus d'avis général sur l'élève par l'ensemble d'une équipe quoi. Et de dire : « Ben oui, mais il y a ça aussi ». Par exemple, les absences : « il a manqué des cours ». | |
| C | 20 11 | Mmm | |
| P | 20 11 | Et parfois, le plus souvent c'est lié à un fléchissement des résultats mais pas toujours, parfois il y a ... | |
| C | 20 22 | Oui c'est ça, c'est mettre en... | |
| P | 20 23 | Et quand même ! | |
| C | 20 24 | C'est voir un problème plus global, c'est ce que tu disais tout à l'heure. | |
| P | 20 27 | C'est avoir un point de vue plus global et éviter les certitudes, être dans un questionnement. | |
| C | 20 31 | Oui | |
| P | 20 31 | (<i>tout bas</i>) mener une réflexion mais c'est peut être lié à ce que tu disais toi aussi. C'est pas une réponse c'est à dire que non, moi je peux m'interroger parce que je ne suis pas dans le même temps. | |
| C | 20 44 | Mmm | |
| P | 20 44 | Pas dans le même rythme plutôt ! | |
| | | (silence) | |
| C | 20 47 | Oui puis t'es pas dans un fonctionnement de groupe euh tel qu'une classe, où finalement euh, pour que la réflexion avance, les quest..., l'enseignant se dit : « on doit questionner » | |
| P | 21 02 | Oui | |
| C | 21 02 | Eh oui ! Donc du point de vue de la réflexion collective de la classe, tu te dis : « oui, questionner » et oui effectivement, il faut questionner ». Mais après quand un élève ne questionne pas, pourquoi ne questionne t-il pas ? | |
| P | 21 15 | oui | |
| C | 21 16 | La question est grande quoi ? On ne peut pas résumer à : « il ne pose pas de question », « il ne participe pas », « il ne s'implique pas ». C'est vrai, c'est plus compliqué que ça. | |
| P | 21 26 | Oui (Hoche la tête, silence). Après quand je t'entends le reformuler, il faut enfin dire qu'ils les entraînent aussi, ls profs , à questionner. Cette réflexion , elle arrive après qu'ils aient essayer des choses dans la majorité des cas. On peut pas dire. Voilà. C'est aussi ça ! | |
| C | 21 47 | Oui | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| P | 21 47 | C'est qu'eux, ils passent plus de temps | |
| C | 21 49 | Ils leur laissent de l'espace | |
| P | 21 50 | Ils leur laissent de l'espace. Il ya eu plein de cours où ils ont dit : « Ben t'as pas une question ou ça t'es sûr que t'as bien compris ? » et puis ça ne donne pas de résultat. Donc au moment où ils prononcent cet euh | |
| C | 22 02 | Mmm | |
| P | 22 02 | Ce jugement, on va dire, c'est parce qu'avant, il s'est passé des choses. | |
| C | 22 06 | Et c'est là qu'ils t'alertent ? | |
| P | 22 07 | Oui ou ils ne m'alertent pas et moi je...je, je prends l'information avec les logiciels aussi ou ce que me disent les élèves ou surtout les absences. Mais parfois je vais voir euh, parfois c'est l'avantage de cet établissement scolaire là, sur les nuits d'internat, le fait d'avoir moins d'urgence à traiter, j'ai le temps d'aller regarder, euh | |
| C | 22 36 | Oui | |
| P | 22 36 | Les relevés de notes. | |
| C | 22 38 | Oui, c'est ça aussi. | |
| P | 22 39 | Ca arrive, faut pas, enfin c'est pas tout le temps mais parfois, en fait je le fais quand j'ai moins de contact avec les profs principaux. | |
| C | 22 50 | Mmm | |
| P | 22 50 | Quand je sais que les info vont pas venir toutes seules je peux aussi utiliser ça pour venir les chercher. Ça c'est précieux hein... ce temps. | |
| C | 23 01 | C'est vrai, tu es moins prise par l'urgence du quotidien | |
| P | 23 04 | mmm | |
| C | 23 04 | Des exclusions de cours, des choses comme ça, par des régulations euh | |
| P | 23 09 | Mmmm, oui (<i>silence</i>). Des impératifs même de, de, même de récré par exemple (<i>inaudible</i>). C'est arrivé parfois mais je peux me dire : « tant pis, je continue, c'est plus important que de m'interrompre pour me rendre disponible pendant la récréation ». Faut pas évidemment le faire tout le temps, faut pas se couper de du rythme de l'établissement. Mais oui, oui, j'ai cette chance ici | |
| | 23 37 | <i>Silence</i> | |
| C | 23 40 | Euh (regarde ses notes) Est-ce que t'as l'impression, euh, enfin il m'a semblé dans les entretiens que tu avais certaines connaissances de ce qui se passait en classe ? Tu l'as évoqué un peu tout à l'heure et que ça finalement ça peut être un outil | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| | | intéressant pour discuter avec l'élève de ce qu'il fait, de ce qu'il met en place, des ses stratégies ? | |
| P | 24 00 | Oui...Ouais | |
| | | | |
| C | 24 04 | Et ça c'est quelque chose, les attentes. Est ce qu'on peut parler d'attentes par disciplines ? Est-ce que tu connais un peu près les attentes par disciplines ou c'est ponctuel ? Euh, c'est... | |
| P | 24 13 | J'connais à peu près oui, 'connais euh je pense que ça srait vraiment intéressant qu'on les connaisse plus quoi (<i>sourire</i>). C'est à dire, ben justement, les... les stagiaires, il leur est conseillé de faire une journée complète avec un élève | |
| C | 24 30 | Mmm | |
| P | 24 31 | J'm'dis nous aussi faudrait qu'on fasse ça de temps en temps quoi. De voir, de voir plus ce | |
| C | 24 40 | C'qui passe en classe | |
| P | 24 41 | C'qui passe en classe, ce qui passe, ce qui leur ai demandé ? Ce que ça veut dire ? Je sais pas, ce que ça veut dire une carte mentale ? Ce que ça veut dire euh un TPE ? c'que ça veut dire euh | |
| C | 24 54 | Mm | |
| P | 24 54 | Là pour le coup je n'ai quand même pas ce temps libre (<i>sourire</i>) | |
| C | 24 58 | Ouais et dans tes échanges informels avec les collègues enseignants, vous parlez de | |
| P | 25 03 | Oui ! | |
| C | 25 04 | « Qu'est ce qu'ils font en ce moment », des choses comme ça ? | |
| P | 25 07 | Oui, Oui, mais c'est pas... on parle de ça mais c'est pas.... On parle peut être du, du... des sujets parce que moi je les interroge aussi là-dessus, | |
| C | 25 14 | les contenus ? | |
| P | 25 14 | Les contenus oui ! On parle euh aussi des, des.... Comment dire ? Hé bien par exemple, quand on parle des TPE, on parle des modalités, on parle du travail de groupe, on parle de euh mais on parle pas de la définition mais c'est pareil, on ne rentre pas dans le détail de ce qu'ils apprennent. | |
| C | 25 37 | Mmm | |
| | 25 37 | (<i>Silence, C regarde ses notes un très bref instant avant que P ne reprenne la parole</i>) | |
| P | 25 43 | Et ça euh, je reviens à la question d'avant. Ben qu'est-ce que ça m'a apporté à moi en tant que CPE | |
| C | 25 50 | Mmm | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| P | 25 50 | Ben on va dire, ça a accentué cette curiosité, je me dit : « l'année prochaine, faut que tu... » (<i>geste de la main</i>) | |
| C | 25 56 | Mmm faut (<i>inaudible</i>) | |
| P | 25 57 | « Faut tu ailles plus loin ». et par rapport à la réforme du lycée, voilà de regarder vraiment les épreuves, les nouvelles épreuves, les nouveaux objectifs (<i>baisse le ton</i>). Ce qu'il se passe quoi. Et Je le fais déjà heu, je, je vois le corpus, quand elle me disait « corpus » en français, au début, je ne savais pas ce que c'était et puis je suis allée voir aussi, je suis allée me renseigner. | |
| C | 26 20 | Mmm | |
| P | 26 21 | Mais oui ça me paraît important et quand même ça prend du temps et donc il faut, il faut s'en dégager pour ça je pense. Si on veut euh (<i>petit silence</i>) si on veut pouvoir aborder cette question-là avec les élèves. | |
| | 26 37 | (<i>Silence</i>) | |
| C | 26 42 | Il y avait une autre question qui me... J'ai remarqué que ... donc dans les entretiens tu avais tendance à ... Tu les laisses parler, tu essaies de les amener à se dévoiler, ce qu'ils ne font pas toujours. Enfin, la porte d'entrée, elle n'est pas grande ouverte. Tu cherches, tu tâtonnes pour qu'ils se dévoilent un peu et euh.... Et un moment, tu, tu valides quelque chose de ce qu'ils disent. Tu vois, tu insistes, tu, tu ... (<i>geste d'avancer de la main</i>) Faut qu'ils avancent. Comment tu te sentais par rapport à ça ? Est-ce que t'as ... Comment tu valides, tu vois, ce qu'ils disent par exemple ? | |
| P | 27 27 | (<i>A souri souvent</i>) ah, je ne sais pas (<i>se prend le visage dans les mains</i>) | |
| C | 27 29 | Tu vois entre un moment où ... est ce que tu as l'impression un moment, que tu te dis : « tiens ça y est, il m'a dit quelque chose » ? | |
| P | 27 36 | Oui oui sûrement. Mais euh, sûrement, enfin oui (<i>geste de la main vers son interlocuteur</i>), j'ai envie de répondre (<i>hoche la tête en dénégation</i>), c'est sûr oui ! Mais comment je décide que c'est ça la bonne réponse, alors là ça doit être quand même très subjectif un peu, non ? | |
| C | 27 50 | Ouais | |
| P | 27 51 | Ben, alors c'est peut-être pour ça aussi que j'insiste qu'il faut avoir les informations par ailleurs, donc euh... on va dire soit je perçois euh une sincérité, euh, voilà on est, euh on tourne en rond, on fait des zigzagues, on tâtonne, on avance, on recule et puis tout d'un coup, voilà, c'est dit quoi. Et là on le sait, c'est vrai, bon. Ça c'est le cas numéro 1 ! Euh, Euh donc ça c'est en regardant l'élève, je pense en l'écoutant, en percevant, euh (<i>petit silence</i>) le non verbal je pense et sur euh (<i>petit silence</i>) après, sur euh valider en rapport | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| | | à des questions plus techniques, on va dire... Euh à mon avis, c'est un truc de rythme de l'entretien, c'est à dire je sais qu'on a un peu près 20 minutes, une demi-heure et donc il faut avancer euh (geste de la main pour illustrer « avancer ») | |
| C | 28 54 | Oui | |
| P | 28 54 | Tu vois, j'imagine que ça, ça m'amène à certains moments euh | |
| C | 29 01 | Mmm | |
| P | 29 01 | A changer de rubrique on va dire pour passer à l'étape suivante (silence) et donc aussi euh aussi la cohérence avec les informations que j'ai par ailleurs. | |
| C | 29 14 | Oui c'est ça | |
| P | 29 15 | Mais après, il y a sûrement aussi euh il y a sûrement des centres d'intérêt euh enfin je pense que deux personnes qui écoutent, on ne va pas relever les mêmes points saillants forcément | |
| C | 29 31 | Mmm | |
| P | 29 32 | Il y a une part de subjectivité | |
| C | 29 35 | Oui et peut être une manière de les relever différemment, de pointer un moment, oui c'est évident oui. | |
| P | 29 44 | Je sais que j'aime bien, ça je le fais exprès ! Enfin euh, parfois je reviens en arrière aussi. | |
| C | 29 50 | Mmm | |
| P | 29 51 | Je ne sais pas si là je le fais mais ça on m'avait déjà dit ça, des gens qui assistaient aux entretiens. C'est à dire, ils disent un truc, ils tendent une perche. Ok, on ne la relève pas forcément à ce moment-là, on continue et après je reviens et là, je trouve qu'on avance plus quoi. | |
| C | 30 05 | Et tu utilises tes notes quand même, parce que j'ai remarqué tu | |
| P | 30 08 | Ah oui, c'est pour ça que je note | |
| C | 30 10 | Ah oui, tu notes pas mal | |
| P | 30 15 | Au moment où ils évoquent quelque chose, là je me dis « ah, c'est peut être ça » le..., La réponse, mais je ne vais pas forcément le dire tout de suite parce que j'ai remarqué, oui tu me disais « tu les amènes à se dévoiler ». J'ai remarqué que parfois, si je prends tout de suite ça, ça va se refermer, c'est trop brutal, quoi donc faut continuer un peu et on y revient | |
| C | 30 41 | Et on y revient | |
| P | 30 42 | Et ça c'est aussi en faisant aussi des débriefing que, je pense que j'ai, pour moi, dans mon métier, j'ai validé, quoi, que ça marchait. Parce qu'au début, je devais le faire un peu comme ça dans | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| C | 30 56 | Mmm oui hein (rire) le savoir-faire s'acquiert vraiment avec l'expérience | |
| P | 31 08 | Oui ! | |
| C | 31 08 | Sur l'entretien quand même | |
| P | 31 08 | Oui avec l'expérience et je trouve aussi, avec le regard des autres quoi... C'est à dire avec l'expérience, enfin c'est ça que je voulais dire | |
| C | 31 15 | Oui | |
| P | 31 16 | Avec l'expérience, je me suis mise à faire ça ! Avec l'expérience, sans forcément m'en rendre compte et quand euh, quand j'ai relu des entretiens, ou fait des débriefing, on se dit « ah ben oui, tu fais ça , ça marche, regarde le résultat » | |
| C | 31 34 | oui | |
| P | 31 34 | « Donc continue, insiste, voir fais le parfois exprès » | |
| C | 31 39 | Mm ! (regarde ses notes) | |
| P | 31 40 | Je cherche ça, avec les parents aussi | |
| C | 31 43 | oui | |
| | 31 43 | (petit silence) | |
| C | 31 46 | Et euh ... | |
| | 31 47 | (silence) | |
| C | 31 50 | Il y a toujours dans les différents entretiens, il y a toujours ce point de vue quand même qui n'est pas jugeant | |
| P | 31 56 | oui | |
| C | 31 57 | Tu vois, cette approche neutre, euh tout en étant bienveillante, sans que tu en parles vraiment, c'est implicite en fait. | |
| P | 32 08 | Oui, c'est vrai, je ne le dis pas. (petit silence) Ben pour moi, je, je...euh c'est la phase introductive là où, où je dis pourquoi on est là, « pour parler, pour que tu puisses t'exprimer sur ta scolarité », ça me suffit en fait | |
| C | 32 27 | Ça suffit ouais... | |
| P | 32 29 | Disons, c'est peut être aussi avec le temps euh, l'exercice au même endroit. Ils n'arrivent pas avec une inquiétude, enfin ils | |
| C | 32 37 | oui | |
| P | 32 38 | J'ai rarement besoin de dire « t'inquiètes pas » ou | |
| | 32 42 | (silence) | |
| P | 32 46 | Ça m'arrive peut être plus avec les parents de dire euh | |
| C | 32 53 | D'accord, d'expliciter euh | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| P | 32 53 | Ouais, que...qu'il n'y aura pas de jugement | |
| C | 32 55 | Mmm | |
| P | 32 55 | De dire qu'il n'y aura pas de jugement, « qu'on est pas là pour juger ». Pour dire « C'est bien ou c'est mal » « c'est dans la situation dans laquelle vous êtes, il est, elle est en ce moment » | |
| C | 33 08 | Mmm et euh tu disais « développer chez l'élève une forme d'autonomie » de de réflexivité sur ce qu'il peut mettre en œuvre, sur ce qu'il fait et peut mettre en œuvre, ouvrir euh, et la question du sens, tu la mets où ? Du sens de ce qu'il fait scolairement, alors peut être que dans cet établissement, elle se pose moins ? | |
| P | 33 38 | Oui et non euh parce qu'elle se pose en termes euh... de... enfin, ils adorent apprendre, la plupart, mais il y a le biais « dossier, parcours sup » là. Donc le sens est aussi parfois être « avoir un bon dossier » et donc ça, ça vient donc euh... c'est pareil ça doit être... je pose des questions là-dessus je pense c'est à dire « pourquoi toi est ce que tu apprends ? Qu'est-ce que tu aimes à l'école ? » Euh... je ne vais pas dire souvent en fait « pourquoi t'es là ? » (petit silence) En fait, je vais rarement à un entretien où l'objet va être leur projet d'études pour après. Ça vient, j'en parle au fil de ... Bon faut dire que j'avais des secondes et des premières, c'est l'année prochaine que je vais avoir des terminales mais même euh ! Je pense que je ne veux pas euh On leur demande déjà tout le temps, « qu'est-ce que tu vas faire ? qu'est-ce que tu veux faire ? » Donc quand je formule des questions par rapport à ... au projet d'études ou au projet professionnel, c'est sous la forme « est ce que tu sais déjà ? Est-ce que tu as plusieurs idées ? Est-ce que... » Voilà et là, par contre quand ils me répondent « je ne sais pas du tout ce que je veux faire », alors là, je rassure | |
| C | 34 07 | Oui, donc tu es plus dans « t'en es où de ton interrogation ou de ta construction ? » | |
| P | 34 11 | oui | |
| C | 34 11 | Plutôt que « Quel est ton projet ? » | |
| P | 34 14 | Oui | |
| C | 34 14 | Mmm | |
| P | 34 16 | Mais en effet, le fait qu'ils soient, pour 9 sur 10, peut-être même plus que 9/10, en réussite et que donc euh quel que soit leur projet, ça va bien ... enfin, il n'y a pas euh moins que dans l'établissement où je travaillais avant de risque de décalages entre leurs résultats et les études qu'ils veulent choisir. (Petit silence) et puis je renvoie beaucoup sur la, sur la psychologue de l'éducation nationale | |
| C | 34 49 | Moui | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| P | 34 49 | Et puis, les profs, ils le travaillent plus ici, hein. Ils ont des entretiens individuels, sur l'élève, sur le projet | |
| C | 34 55 | Oui ? | |
| P | 34 55 | Donc j'ai pas besoin de... enfin, je pense que les élèves, ils ont pas besoin de ça aussi. C'est j'adapte mon, j'adapte mes priorités par rapport à ce qu'ils peuvent trouver par ailleurs | |
| C | 35 09 | Mmm | |
| P | 35 10 | Ils vont au forum, ils vont au, au quand il y a des... Voilà, après sur le collectif, les élèves ont, je les ai déjà accompagnés, avec le CVL pour mettre en place des projets de, de encore d'informations collectives, tout ça. | |
| C | 35 26 | Mmm | |
| P | 35 26 | Mais en individuel, non. | |
| C | 36 29 | Mmm... et euh | |
| P | 34 34 | Mais bon le sens ce n'est pas tout à fait le projet, c'est vrai, j'ai un peu glissé dans ma réponse | |
| C | 34 37 | Oui tu as aussi, tu parlais de plaisir tout à l'heure « qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu aimes pas ? » ou... | |
| P | 34 43 | Oui c'est à dire que ça par contre, je le fais, de dire « voilà » mais pas, par exemple avec les TPE, c'était vraiment, euh ma faç, ma technique quoi... c'est à dire les TPE ce qu'il en est dit des TPE, c'est surtout « c'est beaucoup de travail, c'est dur » et euh... Le... aussi ce qui est dit quand je pose la question du TPE « comment ça se passe ? » Ils me répondent, « Ben ça va, j'm'entends bien avec mon groupe » ou « j'm'entends pas ? » « ils vont se dire « quel est ton sujet ? Quel est ton sujet ? Comment t'as choisi ce sujet, c'est quelque chose qui t'intéresse ? » Là je le faisais vraiment systématiquement. | |
| C | 35 30 | Mmm | |
| P | 35 30 | Au premier et au deuxième trimestre de leur année de première quoi | |
| C | 35 35 | Oui puis ça peut être le sens de ce qu'ils donnent à l'exercice c'est à dire qu'ils ont un exercice à faire, enfin des exercices, ils ont des choses à apprendre euh | |
| P | 35 46 | Oui | |
| C | 35 46 | Tu vois, quel sens ça a ? ... dans la discipline | |
| P | 35 48 | Oui | |
| C | 35 48 | Le sens, tu vois bien, il est à différents niveau finalement. | |
| P | 35 52 | Mmm, il y a aussi euh par exemple quand ils sont extrêmement déçus par un résultat | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| C | 35 59 | Mmm | |
| P | 35 59 | Parce qu'ils ont passé du temps | |
| C | 36 01 | Mm | |
| P | 36 01 | Bon ben là, je cherche, je cherche le sens avec eux c'est à dire « qu'est ce qui était évalué là ? » « est ce que c'était le temps passé ? J'entends bien que tu as...j'entends bien ce que tu me dis, tu as passé beaucoup d'heures, tu dois être déçu mais qu'est-ce que tu devais faire et qu'est ce qui a été nommé ? Est-ce que tu as regardé tes appréciations? Ramène-moi ta feuille, si tu veux, on regardera ensemble. » | |
| C | 36 26 | Mmm, oui , tout a fait (petit silence) OK euh (petit silence, la chercheuse regarde ses notes). Je ne sais plus si je t'ai posé la question de l'évolution ? Euh Est-ce que tu as senti entre le premier entretien et le dernier, des des évolutions dans ta manière de faire ? Ou de regarder l'élève ? Ou de concevoir euh la manière dont ils voient leur travail ? Je ne sais pas, est ce qu'il y a des ... | |
| P | 36 59 | j'suis..mmmm.. (hésitations) Non j'ai pas vraiment perçu ça. Euh après, je suis peut être allée plus, euh, plus vite au fait | |
| C | 37 12 | Mmm (acquiescement) | |
| P | 37 12 | Euh, au fur et à mesure | |
| C | 37 17 | T'as pris, T'as pris moins de précautions ? | |
| P | 37 20 | Oui, moins de propos général ...généraux au début | |
| C | 37 24 | Mmm | |
| P | 37 25 | Peut être ? (Petit silence) Peut être au déb... Les premiers entretiens ressemblaient plus à ce que je faisais avant que l'on définisse le cadre | |
| C | 37 37 | D'accord et qu'au fur et à mesure | |
| P | 37 37 | Et qu'au fur et à mesure je les ai... vraiment centrés sur un... travail mais je ne suis pas sûre que ce soit vrai avec tous. | |
| C | 37 47 | (Inaudible) | |
| P | 37 47 | Il y a aussi euh... | |
| C | 37 52 | La manière dont tu (Inaudible) | |
| P | 37 54 | Si Rémy, ça dû être fait. Si si, plus de fermeté pour dire « là, on parle de ça aujourd'hui». | |
| C | 38 01 | Il était aussi assez satisfait de lui-même don c'était | |
| P | 38 05 | Oui mais peut être que s'il n'y avait pas eu le cadre de ta recherche, je me serai un peu plus (geste de contourner) laissée entraîner vers cette relation sympathique, voilà parce que vraiment il est assez satisfait de lui-même et puis, il adore, il adore les entretiens, il adore qu'on lui consacre du temps quoi | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| C | 38 27 | Et euh ...oui, on a senti chez certain, notamment ce Noé, une forme de mal être enfin de... de de de souffrance quoi | |
| P | 38 42 | Mmm | |
| C | 38 42 | Elle n'était pas exprimée, enfin si | |
| P | 38 45 | Il parle de stress, il me semble | |
| C | 38 45 | Il parle de stress, de de symptômes en fait | |
| P | 38 48 | Mmm | |
| C | 38 49 | En fait comment ça se manifeste. Mmm (Petit silence) | |
| P | 38 54 | Ben ça parfois, ben tiens, ça parfois dans le... justement là, c'est un ... un un exemple où depuis cette année euh j'aurais, j'incorpore des techniques de détente et de concentration, parfois dans un entretien qui n'était pas prévu comme ça au départ. | |
| C | 39 17 | Oui | |
| P | 39 18 | Depuis que j'avais fait la formation de sophrologie et le quotidien de la classe, je faisais, je transmettais des techniques à des élèves individuellement d'abord et après en petit groupe. Et là, depuis cette année, je me suis dit « non mais quand ils me disent ça, on va en faire un d'exercice, quoi en fait. On va pas attendre la crise. Euh et donc là comme il y avait un autre objet à l'entretien, je ne l'ai pas fait mais sinon, je l'aurais peut être fait. | |
| C | 39 42 | Mmm | |
| P | 39 43 | Et euh, ce qui est très intéressant c'est que euh... du coup-là, si le rôle pédagogique du CPE c'est de transmettre, c'est à dire que là on va leur transmettre vraiment une technique et on est plus juste dans l'écoute et le conseil et la reformulation. | |
| C | 40 00 | Oui c'est ça, c'est à dire que tu as des leviers | |
| P | 40 02 | Oui | |
| C | 40 03 | T'as différents outils, différents leviers pour euh... quand tu détectes une difficulté pour euh | |
| P | 40 11 | Oui, alors avant j'aurais proposé, c'est à dire avant cette année, j'aurais dit « Ben là tu parles de stress, moi j'ai fait une formation, il y avait d'autres professeurs du lycée, t'en as déjà fait en classe ? Oui, non ? Si tu veux on reprend rdv et on va faire 3 ou 4 séances. » Et depuis cette année, je me suis dit « Bon allez ». Une fois j'ai essayé et j'ai vu que ça allait et que ça marchait et hop, j'ai refait depuis. | |
| C | 40 36 | D'accord. | |
| P | 40 37 | Pas la peine d'attendre cent sept ans non plus, c'est pas grave en fait, on peut essayer. | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| C | 40 43 | Et si je te demande les freins à l'entretien, enfin, qu'est ce qui fait qu'un entretien va moins marcher qu'un autre ou ? | |
| P | 40 52 | Euh... Ben il faut de la disponibilité des deux côtés. (Petit silence) euh, et puis après il y a le... A à force quoi, c'est à dire, un élève qu'on a beaucoup reçu, au bout d'un moment on tourne en... C'est difficile quoi, euh de continuer à avancer. | |
| C | 41 16 | Oui... Ça s'épuise ? | |
| P | 41 19 | Oui... Il me semble (petit silence). Une année, j'ai pas fait les 3 ans, première, seconde, terminale avec les mêmes élèves, la terminale, c'est un collègue qui les a repris et moi j'ai repris les secondes et je me suis dit là, que pour les élèves les plus en fragilité que j'avais déjà beaucoup vu, en fait c'était pas mal qu'ils aient un autre interlocuteur euh en face d'eux. | |
| C | 41 46 | Oui | |
| P | 41 46 | En revanche, euh on n'y perd, enfin... je trouve que globalement le suivi de cohorte c'est quand même beaucoup mieux parce que ... comme la plupart des élèves on les voit pas souvent | |
| C | 42 00 | Mmm | |
| P | 42 01 | Euh voilà, c'est, c'est favorable mais avec les... disons que ça veut dire que la leçon à tirer c'est qu'avec les élèves euh les plus en difficultés, ben au bout d'un moment, il faut passer le relai à ... à quelqu'un, à quelqu'un d'autre pour ces questions-là. | |
| C | 42 15 | Et concernant l'entretien lui-même, tu vois, dans son déroulement tu, tu déploies l'entretien, enfin il y a 20 minutes euh | |
| P | 42 23 | Mmm | |
| C | 42 23 | 20, 25 minutes d'entretien (petit silence) | |
| P | 42 29 | Les freins pendant ça ? | |
| C | 42 30 | Ouais | |
| P | 42 30 | Mais c'est si on pense à autre chose, l'élève ou, ou, ou moi | |
| C | 42 35 | Oui, la déconcentration | |
| P | 42 36 | Oui c'est ça ou tu vois que justement le problème, il est pas, c'est pas possible de le dire pour l'instant quoi. C'est trop quoi... que ça concerne l'école ou euh la vie personnelle de l'élève. Mmm voilà, parfois, il faut du temps pour que... mais parfois, ils ne disent, il ne diront jamais par exemple pour l'absentéisme, ça existe hein, des situations, on comprend pas, c'est jamais dit pourquoi ils ne peuvent pas aller en cours, ce qui les empêche. C'est un frein si il y a un refus | |
| C | 43 13 | Oui il peut y avoir une résistance | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| P | 43 15 | Ben quoi, on ne va pas forcer les gens non plus quoi, il faut rester disponible puis... Là je suis passée aux absences mais finale... rester disponible et aussi rappeler le cadre, c'est pareil pour euh, pour l'école, un moment donné, il faudrait dire « Ben là t'es obligé de rendre ton travail. Tu dois.... » | |
| C | 43 43 | Oui | |
| P | 43 43 | C'est ça aussi qui peut être un frein ! Peut être... | |
| C | 43 45 | La régulation tu veux dire ? | |
| P | 43 45 | Oui oui, de perdre le le... finalement le frein ça pourrait être d'être que dans la discussion aussi au bout d'un moment. | |
| C | 43 57 | C'est à dire ne pas cadrer tu veux dire. | |
| P | 43 58 | Oui, ne pas cadré, ne pas rappeler le contexte scolaire, son rythme et ses exigences et tout ça | |
| C | 44 05 | Mmm | |
| P | 44 06 | Être en décalage avec euh, la classe quoi. | |
| C | 44 08 | Mmm ... oui, être que ouverte sur ce qu'il dit. Prendre leur parole sans la remettre | |
| P | 44 17 | La remettre dans le contexte scolaire | |
| C | 44 22 | Dans le contexte et dans les exigences | |
| P | 44 22 | Mmm (Petit silence) | |
| C | 44 25 | Et le bénéfice pour eux, toi t'as eu quel... | |
| P | 44 28 | Déjà, je pense qu'il y a un bénéfice immédiat de se sentir considéré en tant qu'élève | |
| C | 44 35 | Mmm | |
| P | 44 35 | Là c'est... Je ne sais pas s'ils le font mais c'est quand un élève dit « merci » à la fin d'un entretien, « ça m'a fait du bien de parler », voilà. Et après euh, sur l'un d'eux au moins que j'avais reçu aussi avec ses parents avant. Euh... il a changé des choses dans ses méthodes de travail. Ça a porté ses fruits. Alors l'autonomie euh n'est pas parce que ce qu'il a changé c'est parce que les adultes lui ont dit de faire comme ça. Mais il a expérimenté, il y a eu un résultat, donc on peut penser que petit à petit, il va, tu vois, s'approprier ces techniques-là, soit en trouver d'autres. | |
| C | 45 18 | Oui | |
| P | 45 21 | Mais là je redis, je pense qu'il ne faut pas une seule, enfin ... | |
| C | 45 26 | Un entretien ne suffit pas | |
| P | 45 28 | Je ne pense pas, je ne pense pas (petit silence) il faudrait leur demander (tout bas) | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| C | 45 35 | Oui... Et tu le perçois parfois le déclic, tu sais, parfois quand on mène un entretien, on se rend compte que « tient, il s'est passé quelque chose là » | |
| P | 45 47 | Oui | |
| C | 45 48 | Tu vois, ça a pris du sens là ! Ça... l'élève a changé de posture à un moment même si c'est... | |
| P | 45 56 | Oui oui ! Et puis parfois, il y a un déclic après (geste de la main) | |
| C | 46 02 | Oui, marche arrière ! | |
| P | 46 05 | Oui, même parfois sans ça. Il y a des relâchements ou au contraire des... | |
| C | 46 13 | Oui | |
| P | 46 13 | Des changements d'attitude physique aussi qui montrent ça. | |
| C | 46 16 | Oui ...dans la voix | |
| P | 46 18 | Et puis on voit (inaudible) | |
| C | 46 19 | Dans l'intonation de la voix avec Isa c'était assez flagrant | |
| P | 46 21 | Ah oui ? | |
| C | 46 25 | Oui parce que par moment, elle te dit « oui » (intonation basse) et puis à un autre moment « ah oui ! » (intonation haute) et puis (geste de la main) | |
| P | 46 34 | D'accord | |
| | 46 35 | silence | |
| C | 46 43 | Bon ben écoute... tu vois quelque chose à... à ajouter ? (relit ses notes) Si peut être, moi c'était sur la question des représentations ? Est-ce que quelquefois tu... ? Tu sais on a tous des représentations, sur tout d'ailleurs. Et quelquefois l'entretien ça nous change nos représentations ? | |
| P | 47 00 | Ah oui ! (inaudible) | |
| C | 47 01 | Et par rapport à la relation de l'élève à ses apprentissages ? | |
| P | 47 06 | (Silence de 5') Oui et non, est-ce que là c'est arrivé, c'est ça ? | |
| C | 47 14 | Oui, est-ce que tu as eu l'impression qu'un moment, euh... (silence) ce que tu pensais ben finalement c'était pas exactement ça ? | |
| P | 47 25 | (le professionnel réfléchit rapprochant ses mains de son visage) Oh, je ne me souviens plus assez dans le détail de ... | |
| C | 47 29 | Ouais | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| P | 47 30 | Oui, je comprends ce que tu veux dire, et oui, ça m'arrive souvent. Encore, j'ai envie de dire, avec les parents aussi. Euh mais là, je ne me souviens pas si c'est arrivé euh... (silence). Ben j'essaie moi, de de d'apprendre des choses sur eux quoi. C'est sincère, c'est à dire que, si je leur dit « parlez-moi de votre scolarité », justement, c'est pour ne pas être dans les représentations mais parfois on en a. C'est sûr ! | |
| C | 48 07 | Oui | |
| P | 48 08 | C'est un combat, j'allais dire mais le mot est trop fort. | |
| C | 48 10 | Oui mais le problème, en général c'est qu'on ne les connaît pas, elles nous sont masquées. | |
| P | 48 18 | (silence) par rapport aux origines sociales des élèves, par rapport à tout ça, il faut faire attention oui... Pour rester euh, ne pas plaquer des choses euh | |
| C | 48 27 | Mm (silence de 5') | |
| P | 48 32 | Ben tu parlais des freins, ça peut faire sûrement frein. On part dans une idée, on se dit « ça doit être ça » et puis, faut s'adapter à ... Mais bon là, à force aussi. Là pour le coup, l'expérience, enfin je crois de de ces situations qui se sont dévoilées au bout d'un certain temps, ça aide à pas | |
| C | 48 56 | A pas plaquer des schémas ? | |
| P | 48 57 | A pas plaquer des schémas ouais. Et puis quand on, par rapport aux jugements aussi, on dit je ne juge pas, ils font bien ou mal leur travail, forcément. Tu peux limiter euh | |
| C | 49 12 | Mais eux, même si toi tu n'es pas jugente, eux peuvent se sentir jugés? | |
| P | 49 17 | Ouais. (silence de 5') Ben oui. | |
| C | 49 23 | Ils peuvent se sentir ou alors euh ... parce que la situation elle-même fait que l'entretien il a lieu parce que quelque part... | |
| P | 49 35 | Il y a un problème | |
| C | 49 36 | Il y a un souci ! Mmm, donc c'est en creux en fait... C'est tacite. C'est à dire que | |
| P | 49 45 | Je leur dit, au départ, qu'il a lieu pour ça. | |
| C | 49 49 | Ca dépend, oui. | |
| P | 49 50 | Oui, ça dépend ? Normalement je veux leur dire. | |
| C | 49 53 | Non mais tu l'as peut être dit en off sans que ce soit euh... Tu vois | |
| P | 49 59 | Non peut être que parfois, je ne le fais pas je ne fais pas attention assez à le dire | |
| C | 50 04 | Ou alors c'est parce que tu les connais bien ... enfin tu vois | |

| | | | |
|---|-------|---|--|
| P | 50 06 | Ah oui, c'est possible aussi. | |
| C | 50 08 | Il y a plusieurs cas de figure en fait ! | |
| P | 50 11 | Oui. (silence) quand je ne les connais pas, je ne pense jamais oublié de..., en tout cas c'est important pour moi de dire voilà, par exemple, « c'était au conseil de classe que j'ai entendu dire ça » ou « je t'ai proposé ce rdv » ou « est ce que ce moment te convient pour qu'on parle de ta scolarité ? » | |
| C | 50 37 | Mmm | |
| P | 50 37 | Il y a toujours « scolarité » après si ils veulent apporter d'autres éléments de fond. Parfois je demande « mais tes parents, qu'en pensent-ils ? » | |
| C | 50 47 | Mmm | |
| P | 50 48 | Mais s'ils ne veulent pas répondre là-dessus (signe négatif de la tête) | |
| C | 50 51 | Et sinon, est-ce qu'il... Ça y est, j'ai perdu le fil de mes idées euh mince, j'avais une question, elle est partie | |
| P | 51 03 | On parle « jugement », de euh, et puis aussi d'explicitier comment eux se sentaient juger... | |
| C | 51 11 | Ben disons que (silence), quand ils parlent de leur scolarité, qu'est qui va faire que c'est légitime ? Tu vois. C'est à dire que leurs propos, ils vont le légitimer par, qu'est ce qui va faire, qu'est ce qui va me dire que mon travail il est efficace ou pas ? Mon travail scolaire en tant qu'élève. C'est les notes ? c'est la sensation d'avoir réussi ? C'est quoi ? Tu vois, c'est... c'est des choses qui sont complexes à trouver. | |
| P | 51 50 | Ouais | |
| C | 51 51 | Ça peut être « j'ai travaillé longtemps », c'est ce que tu disais tout à l'heure. | |
| P | 51 55 | Les appréciations, ils sont hyper sensibles aux | |
| C | 51 58 | Aux appréciations | |
| P | 51 58 | Enfin, ils sont hyper sensibles... euh, parfois, ils perçoivent une appréciation et du coup elle revêt beaucoup d'importance pour eux mais sinon ce qu'ils regardent et ce qu'ils ont sur euh sur leur téléphone, c'est les notes quoi ! | |
| C | 52 18 | Mmm | |
| P | 52 19 | Ben ça, on l'a travaillé en réunion, en équipe, en fin d'année en se disant qu'il ne faut jamais que les notes apparaissent avant qu'ils n'aient eu la, la copie quoi. | |
| C | 52 29 | Moi je trouve aussi. | |
| P | 52 31 | Et en fait, c'est des histoires de clic | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| C | 52 32 | Et il ne faut pas que les parents l'ai avant l'élève, enfin moi je trouve ça pas normal, il faut que ce soit ce que tu dis. | |
| P | 52 38 | Ouais | |
| C | 52 39 | Pas visible | |
| P | 52 40 | Il y a un problème technique c'est à dire que certains collègues utilisent de façon, enfin, ils pensent que leur note ne va pas apparaître. Parce qu'il y a une petite case, il faut s'assurer que la case soit cochée pour qua la note n'apparaisse pas. Et s'ils l'avaient coché la fois | |
| C | 52 56 | C'est pronote que vous avez ? | |
| P | 52 57 | Oui. Il y a très peu de collègues qui disent « moi je mets les notes », j'en ai entendu aucun dire, « ben oui, je mets les notes dès que je les ai corrigées ». | |
| C | 53 11 | Mmm | |
| P | 53 12 | En fait, c'est des erreurs de manipulation. | |
| C | 53 13 | D'accord. | |
| P | 53 14 | Donc là, on dit « ben ça a des conséquences » donc, il ne faut pas faire cette erreur, il faut vraiment faire attention. D'abord cocher « ce n'est pas visible » avant de saisir les notes. | |
| C | 53 27 | Mais après il faut qu'ils y retournent pour décocher et rendre visible. | |
| P | 53 31 | Oui mais c'est moins long ça. | |
| C | 53 33 | Faut qu'ils y pensent. | |
| P | 53 34 | Faut qu'ils y pensent sinon ils mettent leurs notes qu'après avoir rendu les copies. | |
| C | 53 38 | Ben voilà. | |
| P | 53 39 | Ils ont le choix mais s'ils préfèrent mettre les notes tout de suite, il faut qu'ils s'assurent que les élèves ne les auront pas. C'est bien par rapport à eux. | |
| C | 53 47 | Et les professeurs, étaient assez d'accord avec ça ? | |
| P | 53 49 | Ben ça faisait l'unanimité du groupe qui travaillait là-dessus mais bon, c'est toujours pareil. | |
| C | 53 53 | oui | |
| P | 53 54 | C'est pas, c'est toujours plus difficile si quelqu'un pense le contraire ! (rire) | |
| C | 53 57 | (Rire)(inaudible) | |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| P | 53 57 | qu'il s'exprime. Et donc oui, ça pourrait être une question aussi à poser dans les entretiens. « Qu'est ce qui valide pour toi le fait que tas ... comment tu fais pour voir que c'est mieux, que t'as progressé, que t'as appris quelque chose? » | |
| C | 54 13 | Mais tu la poses cette question-là. | |
| P | 54 13 | Oui ça m'arrive | |
| C | 54 15 | Oui, tu la poses... euh est-ce que tu t'es centrée, euh là on va finir.Est ce que à partir de la question de recherche, tu t'es centrée, tu t'es sentie un peu enfermée quand même dans...? | |
| P | 54 30 | Non, pas enfermée... Dans euh | |
| C | 54 31 | Dans ... oui dans le cadrage, si tu veux | |
| P | 54 34 | Oui Cadrée | |
| C | 54 35 | de la situation forcée finalement tu vois ? | |
| P | 54 35 | Ben si j'avais eu besoin de, de euh, j'sais pas.. enfin, j'en serai sortie | |
| C | 54 45 | Oui voilà | |
| P | 54 45 | Voilà... Si c'était complètement inadéquat avec l'élève en question, j'en serai sortie. | |
| C | 54 50 | Oui, voilà. | |
| P | 54 52 | Oui | |
| C | 54 52 | Bon ok, on va...Tu veux ajouter quelque chose ? | |
| P | 54 56 | (hoche la tête) Non, je ne crois pas, j'ai pu m'exprimer. (éclat de rire des 2 interlocuteurs). | |
| C | 55 03 | C'est parfait, je te remercie. | |

Rôle et place du CPE dans la médiation des apprentissages chez l'élève

Le rôle pédagogique du CPE est le thème de cette étude. Elle est introduite par une première partie socio historique du métier, qui montre l'incertitude de ce rôle dans l'institution scolaire. La deuxième partie concerne l'étude de situations forcées lors d'entretiens de « suivi » entre un CPE et des lycéens, centrés sur leur travail personnel. Les ressorts de la médiation opérée par le CPE dans sa pratique de l'entretien et ses effets sur l'expérience scolaire de l'élève et la part subjective de son activité scolaire ont été recherchés. Ils permettent de caractériser des facteurs de transformation chez l'élève dans sa posture d'apprenant. Des indices de dévolution et d'institutionnalisation sont mis en évidence, inscrivant cette étude dans une perspective anthropologique de l'activité, en faisant usage de concepts empruntés à la didactique, dans l'analyse de situations éducatives d'entretien.

Mots clefs : médiation, transformation, expérience scolaire, malentendu cognitif, secondarisation, dévolution, institutionnalisation, analyse conversationnelle, situation forcée, concepts nomades, analyse de l'activité.

Valérie Bousquet Héraut, mémoire de Master MEEF- PIF-EEA,

Directeur de mémoire, Loïc Clavier

INSPE de Nantes, Juin2020