



HAL
open science

Le travail collaboratif entre enseignant et conseiller principal d'éducation comme clé d'épanouissement et de réussite de tous les élèves : la formation des professionnels en question

Manon Lacroix Lagrandeur, Claire Babu

► To cite this version:

Manon Lacroix Lagrandeur, Claire Babu. Le travail collaboratif entre enseignant et conseiller principal d'éducation comme clé d'épanouissement et de réussite de tous les élèves : la formation des professionnels en question. Education. 2023. dumas-04423696

HAL Id: dumas-04423696

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04423696>

Submitted on 29 Jan 2024

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.



HAL
open science

Le travail collaboratif entre enseignant et conseiller principal d'éducation comme clé d'épanouissement et de réussite de tous les élèves : la formation des professionnels en question

Manon Lacroix Lagrandeur, Claire Babu

► To cite this version:

Manon Lacroix Lagrandeur, Claire Babu. Le travail collaboratif entre enseignant et conseiller principal d'éducation comme clé d'épanouissement et de réussite de tous les élèves : la formation des professionnels en question. Education. 2023. dumas-04423696

HAL Id: dumas-04423696

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04423696>

Submitted on 29 Jan 2024

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.

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de
la Formation »

Mention Encadrement Éducatif

Le travail collaboratif entre enseignant
et conseiller principal d'éducation
comme clé d'épanouissement et de
réussite de tous les élèves : la
formation des professionnels en
question.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par : Manon Lacroix Lagrandeur et Claire Babu le 4 avril 2023

N° étudiants : E133643P et 086520T

Sous la direction de : Céline Chauvigné, maître de conférences-HDR

Mémoire intermédiaire 2021-2022 travaillé avec Charlotte Anfray

2021-2023

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Nous adressons tout d'abord nos remerciements à Madame Chauvigné, notre directrice de mémoire, qui nous a accompagnées tout au long de ce travail de recherche. Nous la remercions pour ses précieux conseils, son aide, ses encouragements et sa disponibilité.

Nous remercions les CPE et enseignants d'Histoire-Géographie qui ont accepté de participer à notre enquête et qui ont répondu à nos questions. Un grand merci pour leur disponibilité et la richesse de leurs réponses.

Merci également à Charlotte Anfray qui a travaillé sur la première partie de ce mémoire de recherche avec Manon Lacroix Lagrandeur en première année de Master.

Nous remercions enfin nos proches, camarades de master, amis, colocataires et familles pour leur soutien sans faille dans les moments de découragement et leur aide précieuse pour la relecture de notre travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE	10
1. HISTOIRE DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS : UNE ORGANISATION CLOISONNANTE CREATRICE DE TENSIONS.	10
1.1. <i>L'organisation structurelle de l'école : un système qui divise.</i>	11
1.2. <i>Enseignants et CPE : un binôme clé dans le suivi des élèves.</i>	13
1.2.1. Professeur, un rôle central dans l'enseignement secondaire dès 1792.....	13
1.2.2. Du surveillant général, garant de l'ordre et de la discipline, au CPE.	14
1.3. <i>Circulaires de missions et référentiel de compétences : vers un rapprochement des métiers d'enseignant et de CPE.</i>	15
2. ENSEIGNANTS ET CPE : UNE RELATION EN TENSION.	18
2.1. <i>Des tensions liées à la représentation sociale des métiers dans notre société.</i>	18
2.2. <i>Des missions différentes : des tensions entre instruction et discipline.</i>	20
2.3. <i>L'autorité mise à mal en établissement scolaire : les enseignants et les CPE en souffrance.</i>	21
3. LA FORMATION COMMUNE COMME TREMPIN VERS UNE COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ET CPE : QUELLE PLACE POUR LA REUSSITE DES ELEVES ?	24
3.1. <i>Le travail collectif entre CPE et enseignant dans l'accompagnement des élèves : quelle réalité ?</i>	24
3.2. <i>La formation comme espace de création d'une culture commune entre enseignant et CPE pour favoriser la collaboration.</i>	27
3.3. <i>L'engagement individuel dans le travail collaboratif en question.</i>	30
PARTIE 2 : TERRAIN DE RECHERCHE.....	33
1. LA METHODOLOGIE DE L'ENQUETE.	33
1.1. <i>La problématique.</i>	33
1.2. <i>Les hypothèses.</i>	34
1.3. <i>Le terrain d'enquête.</i>	35
1.4. <i>La méthodologie d'enquête.</i>	35
1.5. <i>Le support d'enquête.</i>	36
2. L'EXPLOITATION DES RESULTATS.	38
2.1. <i>Master MEEF Encadrement éducatif et Master MEEF Histoire-géographie : une même appellation mais des contenus bien différents.</i>	38
2.1.1. Une inégale connaissance du métier de l'autre.	38
2.1.2. Des tensions inter-métiers visibles dès la formation.	40
2.1.3. Travailler ensemble dès la formation : apprendre à se connaître pour mieux collaborer.	41
2.2. <i>La collaboration entre CPE et enseignants : une expérience voulue mais malmenée. ...</i>	43
2.2.1. Des professionnels en accord sur les enjeux de la collaboration.	43

2.2.2.	D'une organisation spatio-temporelle ne favorisant pas la collaboration vers un travail collaboratif numérique.	45
2.2.3.	Une collaboration plus évidente entre des personnels d'éducation et avec des professeurs aux statuts particuliers.....	47
3.	LES LIMITES ET PERSPECTIVES.	51
	CONCLUSION.....	53
	BIBLIOGRAPHIE.....	56
	ANNEXES.....	60
	RESUME.....	140
	SUMMARY	140

INTRODUCTION

Si l'on définit l'éducation comme l'ensemble des actions qui visent à accompagner un jeune dans l'acquisition progressive de son autonomie et de capacités nécessaires à l'exercice de sa citoyenneté, l'institution scolaire joue un rôle irremplaçable. L'école est en effet le seul espace éducatif commun à tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales. Elle agit ainsi comme une micro-société, un lieu de préparation à la vie d'adulte autonome, responsable, capable de vivre avec les autres. Dans l'enseignement secondaire, ces enjeux sont d'autant plus importants que les jeunes arrivent à la période d'adolescence où la construction de la personnalité et du projet d'orientation sont au centre des problématiques d'éducation. L'accompagnement et le suivi des élèves par les acteurs éducatifs de l'établissement sont donc primordiaux. Cependant, on observe que cet accompagnement de l'élève dans son parcours scolaire n'est pas toujours une réussite : incompréhensions, perte de sens dans les apprentissages, décrochage, violences et harcèlement...

Afin de tenter de résoudre ces problèmes et d'accompagner les élèves en difficulté, l'institution met en œuvre de nombreux dispositifs : « Devoirs Faits », tutorat, Groupes de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS), « Non au harcèlement », « éducation à » etc. Afin de mener à bien ces projets et d'apporter aux élèves un suivi éducatif et pédagogique cohérent et efficace, il est essentiel que tous les professionnels de l'établissement travaillent et réfléchissent ensemble, échangent des informations, s'entraident. Créer notamment une continuité dans la vie scolaire de l'élève en faisant collaborer les enseignants, qui assurent le temps en classe et le Conseiller Principal d'Éducation (CPE), responsable de la vie des élèves hors classe est essentiel. Il est donc primordial que les enseignants se saisissent des problèmes éducatifs et qu'ils œuvrent avec le CPE, « à la construction d'une ambiance favorable aux études et à l'épanouissement des élèves » (Barthélémy, 2020). A l'inverse, le CPE doit s'emparer de la question de la pédagogie et des apprentissages afin de se détacher de l'image du responsable de la discipline et des sanctions uniquement. Sans remettre en cause les missions des uns et des autres, les problématiques juvéniles amènent à une concertation plus forte afin de créer les conditions d'un apprendre et d'un vivre ensemble. Pour y parvenir, cela suppose de développer un travail collectif et des visées éducatives et pédagogiques partagées. La collaboration est aujourd'hui un élément central, « non seulement de plus en plus perçue comme un mécanisme indispensable pour améliorer la pratique pédagogique mais aussi faisant partie des mesures privilégiées pour réformer l'organisation scolaire et les pratiques » (Dupuy, 2016).

Or, on observe que des tensions et des difficultés de collaboration peuvent exister entre CPE et enseignants, empêchant l'accomplissement de missions communes liées à la réussite de l'élève dans son parcours scolaire. En effet, le travail en équipe au sein de l'institution scolaire reste difficile, chacun restant isolé malgré des interrogations similaires et un référentiel de compétences communes (Joing, Mikulovic et al. 2012). Mais qu'est-ce qui sépare encore aujourd'hui les enseignants et les CPE ? Qu'est ce qui, au sein des établissements scolaires,

empêche le travail collaboratif ? En quoi le travail d'équipe pourrait faciliter l'accompagnement des élèves vers une réussite de leur parcours et de leur épanouissement ? Qu'est-ce qui pourrait donner envie aux enseignants et CPE de s'engager dans un travail conjoint ? Est-ce qu'une formation commune pourrait être une solution ?

Dans ce mémoire, nous tenterons de répondre à ces questions en étudiant tout d'abord le contexte historique de l'école, son organisation structurelle ainsi que l'évolution des missions des enseignants et CPE. Afin de comprendre les tensions qui peuvent exister entre ces deux acteurs, nous étudierons ensuite leur relation et ce qui empêche l'intégration d'une culture commune. Puis, nous questionnerons la place de la formation des enseignants et CPE en tant qu'élément de réponse pour créer cette culture commune. Enfin, une enquête terrain nous permettra d'interroger et observer des enseignants et CPE stagiaires afin de déceler les réussites et les limites de leur collaboration. Ce cheminement nous amènera à réfléchir à la problématique suivante : **alors qu'ils partagent des missions et compétences communes, comment, par la formation, enseignants et CPE peuvent-ils dépasser les tensions existantes afin de collaborer pour permettre la réussite de tous les élèves dans un système cloisonné ?**

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE

1. Histoire du système éducatif français : une organisation cloisonnante créatrice de tensions.

Napoléon crée en 1802 les lycées en France pour former les élites de la Nation. Avec la loi du 10 mai 1806 et le décret du 17 mars 1808, l'État met en place un fonctionnement normatif, par des circulaires de missions, et hiérarchisé afin de définir les rôles de chacun dans l'établissement scolaire. Le corps enseignants et le personnel administratif sont bien séparés : professeurs d'un côté et de l'autre proviseurs, censeurs, régents, maîtres d'études et d'exercices. On assiste alors à un cloisonnement des tâches et des missions, notamment sur le temps en classe, géré par les professeurs, et hors classe, dont s'occupent les maîtres d'études (Boudon, 2004). En 1847, la répartition des missions au sein de l'établissement scolaire secondaire est d'autant plus marquée avec l'apparition d'un nouvel acteur : le surveillant général. Ancêtre du CPE, ce professionnel est chargé de la discipline, des punitions et du respect du règlement intérieur (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010).

Alors que l'école était réservée aux plus aisés en France, apparaît à la fin du XIX^{ème} siècle la volonté d'instruire le peuple pour renforcer la société fragilisée par la guerre de Prusse. L'école de la V^{ème} République, portée par la loi de Jules Ferry en 1880, voit alors le jour pour tenter de créer une unité sociale. Dans son projet idéologique, Jules Ferry soutient la lutte contre les inégalités et rend l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire afin de permettre l'éducation de tous les enfants (Trognier et Ruano-Borbalan 2005). Dans le même temps, une réflexion sur l'enseignement secondaire se développe. Mais malgré une démocratisation de l'école, on assiste à une reproduction du lycée Napoléonien avec un enseignement par disciplines et des missions cloisonnées pour les différents professionnels (Boudon, 2004). Le rôle répressif du surveillant général au sein de l'établissement est toujours présent.

Or, avec la baisse de la mortalité infantile et le développement de la recherche en psychologie de l'enfant, la considération et la place de l'enfant au sein de la société évoluent. À partir des années 1950-1955, les pratiques éducatives visant le redressement moral de l'enfant par la discipline et la punition sont remises en cause au profit d'une prise en compte de la personnalité du jeune pour l'aider à se développer de manière harmonieuse (Prost, 1992). On recherche alors une cohérence dans l'accompagnement éducatif et pédagogique du jeune dans chaque moment de sa vie et de sa scolarité afin de permettre son épanouissement individuel. Dans cette optique, la relation entre les acteurs au sein de l'établissement scolaire secondaire semble être la clé pour un suivi global et cohérent de l'élève. On voit alors évoluer les circulaires de missions des acteurs, notamment des surveillants généraux, qui deviennent des CPE en

1970¹, et des enseignants², rapprochant leurs rôles. Ces changements nous interrogent donc sur la relation entre enseignants et CPE. En effet, en tenant compte de toutes ces évolutions depuis la création des métiers, quels rapports entretiennent CPE et enseignants ? C'est ce que nous allons tenter de découvrir dans ce premier chapitre, par l'analyse historique de l'organisation du système éducatif, de l'évolution des métiers et des circulaires de mission.

1.1. L'organisation structurelle de l'école : un système qui divise.

Afin de comprendre dans quel environnement interagissent les acteurs d'un établissement scolaire, il est important de s'attarder sur la construction de l'organisation du système éducatif. Pour instruire le plus grand nombre, ce système mis en place fait interagir des acteurs de trois univers : celui des professionnels (corps enseignant et administratif), celui des usagers (élèves et familles) et celui de l'environnement (société, quartier, médias) (Joing, Mikulovic et al, 2012). Cela demande donc une organisation précise et normée afin de faire fonctionner le système à grande échelle. Longtemps sous la responsabilité de l'Église en France, c'est à la fin de la monarchie absolue, que l'État affirme son pouvoir sur les institutions scolaires. Le système éducatif français dans l'enseignement secondaire se construit alors comme une bureaucratie avec un fonctionnement très normatif, reposant sur des règles formelles (les circulaires de rentrée et de missions, les lois d'orientation, les décrets...) où chaque acteur est placé selon son statut. Cette organisation est la même que celle de l'Université Impériale de Napoléon : les professeurs instruisent dans la classe, les proviseurs et censeurs administrent, les maîtres d'étude et de pension encadrent les élèves en dehors de la classe. Chacun reste à sa place.

De plus, au sein de l'école, tous les individus ne disposent pas des mêmes avantages ni du même pouvoir (Canivez, 1995), tout comme dans la société où des groupes sont subordonnés à d'autres. Les principes de division du travail, formulés par Adam Smith entre 1723 et 1790, repris par Taylor et mis en pratique par Ford au XX^{ème} siècle, définissent une hiérarchie au sein d'une organisation. Dans cette conception, l'organisation est vue comme une machine dont les individus ne sont que les rouages. On attribue alors à chaque personne une tâche précise et bien définie, qu'elle doit appliquer sans sortir du cadre. Par exemple, au sein d'un établissement scolaire, sur ce modèle tayloriste, le professeur, comme l'ouvrier, est tenu d'appliquer un programme national dicté par l'État (Bouvier, 2017). On observe alors une division verticale du travail au sein de l'institution scolaire : certains personnels inspectent ceux qui dirigent les établissements (proviseurs), qui eux-mêmes sont responsables de ceux qui administrent (censeurs) etc. Dans cette hiérarchie, les professeurs sont placés au-dessus des maîtres de pension et d'études qui prennent en charge les élèves en dehors de la classe.

Au sein d'une même fonction, un cloisonnement horizontal se crée également, notamment dans le corps enseignant du second degré où, à la différence du premier degré ou encore d'autres systèmes éducatifs dans le monde, chaque professeur enseigne une seule

¹ Annexe 1 : Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation., p.58

² Annexe 2 : Circulaire n°97-123 du 23-5-1997 : mission du professeur, p.61

discipline (philosophie, français, mathématiques, etc.). Mais cette division par discipline n'est pas récente : dès l'Antiquité, les enseignements sont divisés en matières appelées "arts libéraux" (grammaire, rhétorique, arithmétique, géométrie, astronomie, etc.) et sont donnés aux élèves par des maîtres différents de ceux qui enseignent les savoir-faire techniques. A cette époque également, on assiste à une hiérarchisation des savoirs puisque les arts libéraux sont considérés comme supérieurs aux savoir-faire techniques, une idée toujours ancrée dans notre société contemporaine. En effet, dans notre système actuel, les élèves qui obtiennent des résultats scolaires en dessous de la moyenne sont plutôt orientés vers des études professionnalisantes (coiffure, paysagisme, carrosserie, etc.) tandis que les « bons élèves » sont poussés vers des voies d'études plus longues (sciences pour la préparation aux écoles d'ingénieurs, faculté de lettres, etc.). Cette construction de hiérarchie des filières résulte de l'histoire mais également des rapports de force internes au système éducatif, des débats scientifiques et culturels dans la société ainsi que des priorités politiques. La hiérarchisation des savoirs impacte par conséquent la valorisation des disciplines et donc des personnels. Aujourd'hui, les enseignants de matières dominantes ont le plus grand volume horaire de cours, les effectifs syndicaux les plus représentatifs et le corps d'inspection le plus puissant (Troger et Ruano-Borbalan, 2005). Cela crée un déséquilibre entre les collègues de disciplines différentes, ce qui peut être facteur de tensions.

Il est également important, lorsque l'on questionne l'organisation du système éducatif, d'étudier comment est prise en charge la gestion des comportements au sein d'un établissement scolaire. Enseignants et CPE sont tous deux subordonnés au chef d'établissement. Le chef d'établissement est le responsable de l'expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique visant la réussite de tous les élèves et de chacun d'entre eux³. Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique et collabore avec les corps d'inspection afin d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire. Il a alors en charge la division des tâches et délègue la gestion de la vie scolaire et des comportements des élèves en dehors de la classe aux CPE. Cette séparation entre la gestion de l'instruction en classe, de la discipline et de la vie scolaire est, nous allons le voir dans la partie suivante, historique.

L'organisation structurelle de l'école semble alors diviser : les professionnels sont cloisonnés dans leurs missions, hiérarchisés en fonction de leurs statuts... Le projet idéologique de l'école, qui vise la réussite de tous les élèves afin que chacun trouve sa place dans la société, demande un suivi des élèves sur tous les temps scolaires. Pour cela, il semble important de rapprocher deux acteurs clés de l'établissement scolaire : les enseignants, responsables de la pédagogie et des savoirs dans la classe et le CPE, référent éducatif responsable de l'ordre et de la discipline à l'extérieur de la classe. Mais alors qu'on est tous différents et que les tâches sont divisées, comment travailler ensemble pour accompagner les élèves ?

³ Annexe 3 : Décret impérial portant l'organisation de l'Université (17 mars 1808) - Napoléon Ier, *Bulletin des lois*, numéro 185, p.145-171, p.67

1.2. Enseignants et CPE : un binôme clé dans le suivi des élèves.

On ne peut pas parler de l'histoire du système éducatif sans étudier l'évolution du métier d'enseignant, au cœur de la mission principale de l'école : la transmission de savoirs. Mais si dans l'enseignement primaire chaque professeur est responsable de sa classe et enseigne plusieurs matières, dans l'enseignement secondaire, les élèves, plus nombreux, changent de salle et de professeur chaque heure. Afin de gérer ce plus grand flux d'élèves et d'organiser ce temps hors classe, un métier apparaît : celui du surveillant général, ancêtre du CPE. Avant de questionner la relation entre ces deux acteurs complémentaires dans le suivi des élèves, il est essentiel de comprendre comment sont apparus et ont évolué ces deux métiers.

1.2.1. Professeur, un rôle central dans l'enseignement secondaire dès 1792.

En 1792, Condorcet propose un projet cherchant à organiser l'enseignement public laïque, dans lequel la mission de l'école est de dispenser les savoirs élémentaires, d'instruire et d'éclairer. Il récuse à cette époque le rôle éducatif de l'école qui porterait atteinte aux droits légitimes des parents (Troger et Ruano-Borbalan, 2005). Le professeur, garant de la transmission des savoirs se retrouve alors au centre de la mission de l'école. Dans les années 1880, 7 français sur 10 habitent à la campagne et les enfants de paysans aident leurs familles aux champs. Avec l'arrivée des républicains au pouvoir et la loi Ferry, l'école devient gratuite, laïque et obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans, modifiant le quotidien de ces jeunes qui accèdent à l'instruction comme les enfants issus de milieux bourgeois. Les familles, qui jusqu'alors voyaient peu l'utilité de l'école, changent de mentalité et commencent à voir les bienfaits de l'enseignement pour leurs enfants. Bon nombre d'entre eux ont alors accès au métier d'instituteur, vu comme une profession prestigieuse promettant une vie meilleure. Le métier offre alors une ascension sociale à de nombreuses familles.

Les républicains croient à l'instruction pour faire progresser l'humanité et les instituteurs sont considérés, par le gouvernement et l'élite intellectuelle progressiste, comme professionnels jouant un rôle exceptionnel sur la scène nationale, en tant que transmetteurs des idées et valeurs républicaines (Compagnon et Thévenin, 2001). L'influence des maîtres d'école est importante dans les villages, ce qui les place dans une position sociale prestigieuse, dont le métier et les savoirs sont admirés et enviés. Au sein de la classe, l'instituteur est le souverain, le bon père de famille, qui va construire la France de demain en apportant des savoirs aux enfants. Il bénéficie d'un pouvoir important.

Lorsque l'enseignement secondaire se développe, il se construit comme l'université où les cours, divisés en matières, sont dispensés par des enseignants spécialistes de ces disciplines. Au début du XX^{ème} siècle, l'identité professionnelle des enseignants se fonde sur l'attachement à la maîtrise d'une discipline et les savoir-faire pédagogiques sont secondaires, à l'image du « magister », enseignant centré sur les savoirs à transmettre (Maroy, 2006). Cette identité place alors le professeur comme maître d'un savoir qu'il apprend à transmettre, mais laisse de côté l'aspect éducatif. En France la mission pédagogique prescrite aux enseignants est clairement définie et est distincte de l'aspect éducatif et affectif laissé à un autre professionnel, le CPE, anciennement surveillant général (Maroy, 2006). En 1989, la commission Ribot déplore ce

manque d'intérêt des professeurs pour leur rôle d'éducateur et reproche aux professeurs de lycée de sortir de la classe juste après le cours sans avoir de contact avec les élèves (Verneuil, 2004).

Il faut attendre la circulaire de 1997 pour que l'on attribue aux enseignants la tâche éducative, élément constitutif de la relation CPE-enseignant étudiée dans ce mémoire : « *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* ». Ils doivent également « *connaître l'importance du règlement intérieur de l'établissement et savoir en faire comprendre le sens à leurs élèves* », une mission qui était alors confiée exclusivement au surveillant général, à partir de 1847.

1.2.2. Du surveillant général, garant de l'ordre et de la discipline, au CPE.

A l'école, les professeurs ont la tâche d'enseigner et d'initier au monde de la culture. Les autres, sur les temps hors classe, ont la tâche d'administrer et de maintenir l'ordre (Prairat, 2004). Pour cette seconde tâche apparaît avec le décret du 17 novembre 1847 la fonction de surveillant général dans les lycées. Leur rôle premier est de transmettre aux élèves les valeurs de l'institution de l'époque tout en maintenant le respect des règles, de l'ordre et la discipline. Ils sont également responsables des absences, des retards, de la politesse des élèves et ce sont eux qui appliquent les sanctions. Les surveillants généraux sont en permanence dans l'établissement secondaire, ils y vivent et ne peuvent pas en sortir sans l'autorisation du proviseur (Tschirhart, 2013).

Dans la hiérarchie, les surveillants généraux sont placés après les professeurs et n'ont ni statut, ni diplôme spécifiques. Mais dès la création de la fonction, ils cherchent à se rapprocher des enseignants. Ils utilisent notamment les savoirs dans les punitions, en faisant recopier des lignes de latin ou de grammaire pendant les retenues par exemple. En tant que responsable de l'ordre et de la discipline, le surveillant général doit assumer le travail répressif qui permet aux professeurs de se décharger de cette tâche peu valorisante. Il est alors très vite craint et méprisé par les élèves tandis qu'enseignant et chef d'établissement ne l'apprécie que s'il réussit à maintenir l'ordre de manière ferme (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010).

Après une arrivée massive des élèves dans le secondaire à partir de 1920, la jeunesse se révolte en 1968 contre des interdits et injonctions lourds à porter, contre une école où la discipline et les savoirs priment sur l'épanouissement et les aspirations. Une réflexion est alors menée pour réorganiser le système éducatif qui doit accueillir plus et mieux. Tous les surveillants généraux n'exercent pas leur activité professionnelle de la même manière et certains pensent qu'ils ont un rôle éducatif à jouer. Ils créent alors des camps de vacances et partent avec leurs élèves : c'est le début du rôle éducatif du futur CPE (Tschirhart, 2013). Le décret du 12 août 1970⁴ transforme le métier de surveillant général en Conseiller Principal d'Éducation. Le CPE est alors reconnu par l'institution pour sa fonction éducative mais cette

⁴ Annexe 1 : Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation., p.58

transformation est difficilement acceptée par les chefs d'établissements, les professeurs et parfois les surveillants généraux eux-mêmes.

Entre cloisonnement des missions et supériorité hiérarchique des professeurs, la relation entre CPE et enseignants est déséquilibrée dès le départ. Mais dans le besoin d'améliorer le suivi de l'élève et de l'accompagner vers la réussite, les circulaires de missions se sont succédées afin de rapprocher les acteurs, favoriser un travail commun et ainsi rééquilibrer le rapport de force initialement établi. Il est donc intéressant d'étudier ces textes institutionnels afin de comprendre les enjeux de la relation entre CPE et enseignant.

1.3. Circulaires de missions et référentiel de compétences : vers un rapprochement des métiers d'enseignant et de CPE.

En 1975, la loi Haby met en place un collège unique avec un diplôme du brevet et une orientation en fin de 3^{ème}. L'idée d'un « savoir minimal » à acquérir avant d'être orienté prend forme. Ce nouveau collège accueille tous les élèves sans distinction d'origine sociale ou de niveau scolaire. On assiste alors à une massification et une démocratisation de l'enseignement secondaire qui conduit souvent à une montée des incivilités et difficultés au sein des établissements scolaires. En effet, toutes les classes sociales ont accès au même enseignement mais n'arrivent pas avec les mêmes codes et le même bagage culturel, ce qui peut créer des tensions entre les élèves. Les professionnels doivent alors s'adapter à ce nouveau public hétérogène et voient alors leurs prérogatives évoluer au fil des circulaires de missions. Si les métiers d'enseignant et de CPE sont fondamentalement différents à leur création, les textes officiels, soutenus par l'évolution de la société et les recherches en éducation, tendent à rapprocher les missions de ces deux acteurs. Il convient de faire état de cette évolution des circulaires de missions pour comprendre la relation professionnelle entre CPE et enseignant dans le temps.

Alors qu'en 1965, par la circulaire du 17 novembre, le surveillant général a pour seule mission en lien avec les enseignants « *la prise en charge des élèves en cas d'absence de professeur* », la circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 donne pour mission permanente au CPE, dont le métier est créé deux ans plus tôt, l'animation éducative, partagée avec les enseignants. C'est la première fois qu'une mission est partagée par les deux corps de métiers. Le CPE commence timidement son entrée en pédagogie « *en étroite liaison avec le personnel enseignant* ». Mais, c'est la circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 qui marque l'entrée en pédagogie du CPE et la naissance du travail collaboratif avec les enseignants au moyen « *d'échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de 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 classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre de projets* ». Cette circulaire pose clairement le terme de « collaboration » entre CPE et enseignants.

Ensuite, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 place l'éducation comme priorité nationale. Ce texte, ainsi qu'un rapport y étant annexé, commencent à faire sortir l'enseignant de sa classe, l'invitant à travailler en collaboration : « *Il travaille au sein d'équipes pédagogiques avec les autres enseignants d'une même classe ainsi que les personnels spécialisés (socio-médicaux). Les personnels d'éducation y sont associés* ». Il est aussi invité à considérer l'élève comme un futur adulte à former afin qu'il devienne autonome et responsable dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

Mais ce qui va profondément transformer le métier de professeur est la circulaire n°97-123 du 23 mai 1997. Ce texte marque nettement le rôle à la fois pédagogique et éducatif de l'enseignant qui a alors pour mission de transmettre des connaissances aux élèves mais également de contribuer à leur éducation pour faciliter leur insertion sociale et professionnelle. La notion de communauté éducative apparaît et intègre pleinement les enseignants qui doivent exercer leur métier « *en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées* » pour « *conduire avec d'autres des actions et des projets* ». La capacité du professeur à travailler en équipe y est centrale avec une invitation à confronter ses démarches et manières de faire avec celles des autres enseignants de son établissement, dans une perspective d'harmonisation des pratiques et de cohérence. En plus de cette mission collaborative, le rôle de l'enseignant évolue également au niveau du lien avec les familles. Il doit maintenant créer du lien avec les familles pour les informer sur les objectifs de son enseignement et examiner les aptitudes et difficultés de leurs enfants dans le but de les accompagner vers la réussite. Il a maintenant toute sa place dans la construction du projet d'orientation de l'élève. En plus de la transmission des connaissances, le professeur doit désormais être attentif à la dimension éducative du projet d'établissement. Comme tout adulte de l'établissement, il doit participer à l'éducation à la citoyenneté des élèves. C'est également cette circulaire de 1997 qui rend le professeur garant de l'ordre et de la sécurité, au même titre que le CPE : « *il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves.* » Le rappel des règles de vie et de sécurité au sein de l'établissement n'est donc plus uniquement l'apanage de l'équipe de la vie scolaire.

En juillet 2013, ce rapprochement des acteurs est appuyé par un document fondateur du travail collaboratif entre enseignants et CPE : le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁵. Par ce décret, une liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et Conseillers Principaux d'Éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée. Les compétences y sont classées en trois grands domaines : être acteurs du service public d'éducation, être pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves et être acteurs de la communauté éducative. Il y est inscrit 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* ». Les CPE voient leur mission pédagogique s'agrandir puisqu'ils participent, en coopération avec les enseignants, à l'élaboration de situations d'apprentissages

⁵ Annexe 4 : Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, p.68

pour développer les compétences des élèves. Ils participent également, comme les professeurs, à l'évaluation de ces compétences, en se basant sur le socle commun de connaissances de compétences et de culture. Les missions des uns et des autres se superposent : l'enseignant doit prendre la responsabilité éducative et le CPE entre totalement en pédagogie en étant associé à l'évaluation de compétences. Les frontières sont alors effacées et les deux acteurs doivent développer une relation de travail, collaborer.

Dans la circulaire de mission du 10 août 2015 du CPE⁶, dernière en date, le travail collaboratif entre tous les membres de la communauté éducative est particulièrement mis en avant, notamment l'implication dans la politique éducative de l'établissement. Celle-ci doit désormais être prise en charge par l'ensemble de la communauté éducative. Chacun est responsable de sa mise en œuvre. L'appartenance aux équipes pédagogiques des CPE date de 1989 mais cette dernière circulaire réaffirme cette mission, en mettant en lumière l'importance du travail conjoint entre les acteurs, notamment avec les professeurs principaux. Les CPE sont associés aux équipes pédagogiques des classes et sont impliqués dans l'appropriation des savoirs par les élèves. Ils communiquent notamment avec les enseignants afin de partager leurs connaissances sur les élèves. Avec les professeurs principaux, ils participent à l'accompagnement des élèves dans la construction de leur projet personnel.

Malgré un rapprochement notable des missions dans les textes officiels, la réalité du terrain reste souvent différente. CPE et enseignants doivent désormais travailler ensemble pour la réussite des élèves mais les tensions préexistantes entre ces deux corps de métier n'ont pas pour autant disparu. Dans le deuxième chapitre, nous cherchons à analyser les causes actuelles des incompréhensions et mésententes qui perdurent alors même que les circulaires de missions visent à unifier les missions d'accompagnement des élèves par les CPE et les enseignants.

⁶ Annexe 5 : Circulaire n°2015-139 du 10-08-2015 – Mission des conseillers principaux d'éducation, p.72

2. Enseignants et CPE : une relation en tension.

Les métiers de l'éducation sont depuis toujours catégorisés et hiérarchisés. Les représentations associées aux différents corps de métiers et missions sont diverses et très souvent biaisées. Ces représentations sociales persistent encore aujourd'hui et peuvent avoir un impact sur le développement personnel et professionnel des acteurs de l'éducation. Elles peuvent alors apparaître comme une des raisons des tensions existantes dans les établissements scolaires, notamment entre le CPE et l'enseignant. Ces représentations sociales sont le fruit de préjugés et d'idées préconçues par un « *manque de connaissance mutuelle et de reconnaissance des uns et des autres* » (Maillot et Merini, 2021). En découlent alors des incompréhensions et des tensions qui rendent difficile la collaboration pour le projet commun de réussite et d'épanouissement des élèves. Alors, même si la volonté est de dépasser ces représentations sociales, les évolutions de la société actuelle ne permettent que partiellement de trouver un terrain d'entente. Si aujourd'hui ces représentations peuvent encore exister chez une minorité de personnes, la question reste majoritairement celle de l'exercice de l'autorité et de sa remise en cause. De plus, la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui nous pousse à évoluer et à travailler d'autant plus ensemble face au nouveau public accueilli dans les établissements. Les changements sociétaux amènent alors de nouvelles tensions, confortés par des conceptions éducatives différentes. Il est donc nécessaire, pour le besoin de tous, d'interroger ces tensions pour comprendre comment atteindre tous ensemble la mission commune : la réussite de tous les élèves.

2.1. Des tensions liées à la représentation sociale des métiers dans notre société.

Les représentations sociales des métiers sont dans notre société un point important de discordance. La création d'un grand nombre de métiers débouche sur une représentation sociale dont il peut parfois être compliqué de se défaire et qui peut alors jouer sur les relations et sur les missions des différents acteurs. La société dicte parfois, même inconsciemment, notre manière de pensée. Dans le domaine de l'éducation et pour ce qui est des métiers de CPE et d'enseignant, les préjugés sur les métiers remontent à leur création car ils prennent « *leurs fondements dans les cultures de métiers historiquement opposées et divergentes* » (Maillot et Merini, 2021). Même si, au fil du temps, ceux-ci ont diminué, certains persistent et il devient plus difficile de les surmonter. Ces préjugés se créent autour de ce que l'on vit dans notre quotidien. C'est la société dans laquelle nous évoluons qui joue sur la vision de notre monde. Les préjugés sont « *l'équivalent, dans notre société, des mythes et des systèmes de croyance des sociétés traditionnelles ; on pourrait même les considérer comme la version contemporaine du sens commun* » (Jodelet, 2003). C'est donc cette pression de la société qui va alors accompagner « *la normativité, du contrôle social puisqu'elle impose implicitement une conception du sens* » (Robilliard, 2021) et donc modifier nos rapports aux autres, ici la relation entre CPE et enseignants, car ces « *représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales* » (Moscovici, 1981). Cette pression et ces

phénomènes deviennent de plus en plus importants au sein de notre société et deviennent un objet central de la réflexivité des sciences sociales et humaines.

Depuis 1975 le système éducatif français fait face à de nombreuses réformes et ses acteurs à de nombreuses difficultés. L'idée de travailler se réinvente perpétuellement (fordisme, taylorisme...) et « *il convient de regarder la manière dont le travail se transforme [...]. Celui-ci met en évidence l'existence d'une série de tensions, de nature et de portées inégales, qui affectent notre manière de travailler* » (Lallement, 2018).

Dans le cadre de cette recherche, les relations entre CPE et professeurs sont le point de départ à la réflexion du « comment travailler ensemble » lorsque les évolutions sociétales n'aident pas toujours à surmonter les tensions préexistantes dans ces métiers. Or, de nombreuses tensions inter-métiers au sein des établissements scolaires se font ressentir et les représentations sociales de chaque métier s'interposent dans l'épanouissement des acteurs du monde éducatif sans réellement savoir comment s'en défaire et rend difficile l'accompagnement des élèves dans leur épanouissement. Se construit alors au sein de la communauté éducative des jugements et des préjugés. Des tensions apparaissent et un fossé peut se creuser entre CPE et enseignants. Néanmoins, même si dans les faits les éléments sont réunis pour favoriser ce travail, comme explicité dans les circulaires de missions communes, la réalité est quant à elle plus compliquée. Les tâches de chacun étant prédéfinies et ancrées dans les mœurs, le poids des représentations sociales des métiers peut amener une vision biaisée et fermée sur les missions de chacun et donc empêcher une relation de confiance et limiter les interactions. Apparaît alors le problème de la séparation entre instruction et éducation. Les termes d'éducation/discipline et de pédagogie/instruction se font alors face, la volonté étant pourtant qu'ils ne puissent exister l'un sans l'autre. « *Il a longtemps existé une relation duelle entre surveillance et transmission de savoirs, entre éducatif et pédagogique* » (Barthélémy, 2020). Or, les enseignants attendent du CPE qu'il punisse et les CPE attendent des enseignants qu'ils s'emparent de la question de l'éducation et de la discipline pour ne pas se retrouver bloqués dans des situations pouvant être complexes au sein même de la classe. Cette problématique entre « instruire » et « éduquer » est apparue sous l'ancien régime (La Chatolais et Condorcet). Seulement, ce sont des difficultés auxquelles le système éducatif a toujours été confronté et ces dissonances ne sont qu'une partie des raisons de la relation conflictuelle entre CPE et enseignants. Effectivement il existe au sein même d'un établissement une « *domination et une stigmatisation [...] qui participent elles aussi à la mise en forme du travail* » (Lallement, 2018).

Des tensions naissent alors de ces représentations et peuvent créer des incompréhensions et des mésententes entre les différents acteurs. Les rôles prédéfinis de chacun au sein d'un établissement scolaire, les idées préconçues des missions et la hiérarchisation peuvent empêcher les acteurs de collaborer. Le contexte sociétal et même sociologique du pays peut lui aussi jouer et appuyer ces tensions. La société ne cesse d'évoluer de jour en jour et les professeurs et CPE d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier et le public auquel ils font face à lui aussi évolué. Face à tant d'évolution il est important de comprendre dans quelle position se trouvent les acteurs des établissements scolaires.

2.2. Des missions différentes : des tensions entre instruction et discipline.

Durant la III^{ème} République, la mission du Surveillant général, ancêtre du CPE, était de prendre en charge le public des établissements scolaires sans faire de différenciation selon les profils divers auxquels il pouvait être confronté. Entre 1968 et 1975 la question de la différenciation pédagogique et donc du suivi personnalisé de l'élève est apparue, le surveillant général s'est transformé en CPE, sa mission étant de s'occuper du jeune, de l'adolescent et non seulement de l'élève. Pour les enseignants, dès le départ, leur mission est d'instruire et de transmettre des savoirs. Néanmoins, ils ont aussi été confrontés à une évolution de celle-ci, lorsque la diversité des publics accueillis a imposé la discipline au sein de la classe. Les enseignants ont dû se confronter à un rôle pédagogique, éducatif et disciplinaire. Ils doivent alors partager le rôle du garant de la discipline, mission qu'ils considèrent et que les représentations sociales des métiers laissent penser être celle, uniquement des CPE. Ces nouvelles missions sont, pour les enseignants, une charge de responsabilité supplémentaire. Ainsi, CPE et enseignants doivent percevoir différemment les missions des uns et des autres.

Bien que, comme vu précédemment, le référentiel de compétence de 2013 tente de rapprocher les missions des uns et des autres, pour fédérer chaque acteur autour des mêmes objectifs et d'une culture commune, tout en reconnaissant les spécificités de chaque métier, la réalité quotidienne est toute autre. En effet, deux phénomènes se confrontent, les représentations personnelles de ses propres fonctions et de celles des autres, ainsi que les représentations sociales du rôle de chacun, souvent inconscientes. Dès leur formation, les CPE et les enseignants construisent leurs postures au regard des valeurs et des missions associées à leurs futurs métiers. Ainsi, ils se forgent une représentation personnelle de leur fonction et des autres corps de métiers de la communauté éducative. C'est en parallèle de cette construction que s'intègre aussi les représentations sociales des métiers de l'Éducation Nationale. Ainsi, les CPE sont considérés comme autoritaires et ont pour mission le maintien de l'ordre, telles qu'étaient les missions des surveillants généraux au XIX^{ème} siècle, tandis que les enseignants sont vus comme des experts, les détenteurs du savoir qu'eux seuls sont capables de transmettre aux élèves. Alors, les représentations personnelles des CPE et des professeurs se forgent aussi en rapport avec ou contre ses représentations sociales. C'est alors, qu'une fois en poste, les uns et les autres se retrouvent confrontés aux représentations des collègues et la distinction entre instruction et discipline peut se faire sentir. En effet, le quotidien des établissements scolaires est fait d'idéologies et de diverses lectures du système éducatif ancrées dans les mœurs. Ainsi, les tensions entre les professeurs et les CPE sont non seulement le fruit d'une lecture personnelle mais aussi celle des représentations sociales inscrites dans les pratiques et dans les pensées de tout un chacun.

Ainsi, en connaissance de cause, l'Éducation Nationale tente depuis 2013, d'apaiser ses tensions entre les personnels de l'éducation, ainsi que d'effacer la dichotomie instruction-discipline. Pour cela, l'institution a défini les missions de chacun dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

La différenciation des missions des CPE et des professeurs porte principalement sur la dichotomie instruction-discipline ou pédagogie-éducation. En effet, le Référentiel de

compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) tente d'effacer cette dichotomie. Par exemple, en tant qu'acteur de la communauté éducative, le CPE doit « *coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées* ». Ainsi, le CPE, qui a pour principale mission l'éducation des élèves se retrouve aussi positionné dans le domaine de la pédagogie. Dans le même temps, ce texte donne aux professeurs un rôle en éducation. Pour cela la compétence P.4 le définit par « *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* ». Alors nous retrouvons les termes de « relation », « dynamique d'échange et de collaboration entre pairs », « cadre de travail », « règles », ... relevant du champ de l'éducation. Donc, les textes définissent clairement que les CPE et les enseignants ont, autant l'un que l'autre, un rôle en éducation et en pédagogie.

D'une éducation traditionnelle, en passant par la pédagogie et la psychologie, les élèves n'arrivent pas à trouver leur cadre de référence. Si les élèves ne trouvent pas de point de repère, il est alors également difficile pour les acteurs de dénouer les attentes de chacun dans l'institution. La relation entre enseignants et CPE est ce qu'on pourrait définir de platonique. Ils font partie du même établissement, s'occupent des mêmes élèves, forment avec les autres acteurs de l'établissement la communauté éducative et pourtant on y ressent très souvent une fracture. Cependant, il est important de rappeler que CPE et enseignants partagent des missions communes dont la réussite scolaire et éducative des élèves. Après avoir interrogé les tensions dues aux représentations sociales des métiers et aux changements sociétaux, il nous faut comprendre les tensions au sein même des relations entre enseignants et CPE.

2.3. L'autorité mise à mal en établissement scolaire : les enseignants et les CPE en souffrance.

Les tensions qui peuvent exister au sein d'un établissement et entre ses acteurs ne sont pas seulement le fruit des représentations sociales des métiers, de la hiérarchisation ou de la division des tâches. La société actuelle joue un rôle important dans la réalité des établissements scolaires. Nous vivons dans une société mouvante, faite de changements fréquents et d'évolutions constantes. La société d'aujourd'hui est dite consummatrice et individualiste. Ainsi, ce changement sociétal bouleverse les idées préconçues, nos habitudes et indirectement le rapport des élèves au système scolaire (Sophie Duchesne, 2001). Étant dans un tournant important de notre société, il est évident que nous faisons face à un choc des générations.

Dans le domaine de l'éducation deux écoles se retrouvent en dualité : l'actuelle et celle de l'ancienne génération que nous pouvons associer à l'école dite traditionnelle. Ainsi, l'école traditionnelle instruit et joue sur l'ouverture d'esprit des élèves. L'objectif est donc de transmettre des savoirs et d'instruire les élèves pour contribuer à une société plus juste, une société qui a des besoins et que l'école participe à combler. « *Éduquer c'est adapter au milieu social ambiant* » (Piaget, 1969) et cette éducation, répond donc à des « *nécessités sociales* » (Durkheim, 1992). Dans une école avec des mœurs et des préjugés prédéfinis, une nouvelle génération qui, en termes d'éducation, laisse une place plus importante à l'élève et à une approche plus pédagogique cherche sa place. Les familles sont aujourd'hui motivées par un

besoin de liberté dans l'éducation de leurs enfants. Cependant ces enfants sont perdus entre les attentes de l'école et les attentes au sein de la famille (ascenseur social par exemple). Il apparaît alors que ces attendus en termes d'éducation évoluent en lien avec les changements sociétaux auxquels notre pays fait face car « *c'est la société dans son ensemble et chaque milieu social plus particulièrement qui déterminent cet idéal de l'éducation réalisé* » (Durkheim, 1992). Ces différentes éducations, familiales et institutionnelles constituent alors un nouveau public hétérogène enrichissant certainement les établissements mais pouvant également impacter de façon « néfaste » la manière de travailler de chacun. Avec l'arrivée de la pédagogie et de l'éducation active, les apprentissages qui étaient autrefois universels sont alors aujourd'hui de plus en plus personnalisés. L'élève est au centre de la classe. Cependant, l'éducation active et les enseignements modernes ne sont pas appliqués par tous. Or, dans un établissement où les pédagogies sont différentes entre chaque enseignement, entre chaque attendu des professionnels ou de l'institution et différentes selon le cadre familial, les élèves se retrouvent alors face à plusieurs manières de faire, soulevant la question de la place de chacun dans l'établissement. Parfois les rôles se retrouvent bouleversés et il est difficile de trouver sa place dans l'établissement. L'autorité et les règles communes sont remises en cause, l'école devient un lieu de tensions diverses et les acteurs dont les CPE et les enseignants peuvent se retrouver en souffrance.

Cela amène alors à ce que la légitimité de l'autorité de l'enseignant soit remise en cause. La capacité à gérer l'ordre en classe est devenue une préoccupation majeure des enseignants (Prairat, 2007). Mais ces derniers n'étant pas ou peu formés aux domaines éducatif et disciplinaire et la gestion de l'ordre et de la discipline, selon l'historique des missions, revenant aux CPE, la discipline en classe est reléguée hors classe. En effet, les enseignants ne prennent pas cette responsabilité et renvoient la prise de sanction à l'extérieur de la classe : au CPE (Grimault-Leprince, 2014). Craignant de perdre leur autonomie en classe ainsi que leur réputation professionnelle, ils comptent implicitement sur le CPE pour repérer et sanctionner l'accumulation des punitions. Cette attente implicite est à l'origine de conflits, les CPE refusant ce rôle répressif renvoyant à l'image du surveillant général (Condette, 2013). De plus, l'élève exclu de cours est souvent accompagné par un autre élève dans le bureau du CPE sans communication entre adultes. Ce manque de communication est l'une des sources principales de conflits (Grimault-Leprince, 2014). Pourtant aujourd'hui, au vu des nouvelles réformes de formations et du référentiel de missions communes entre les enseignants et les CPE, comment une relation en tension peut-elle encore exister dès lors qu'il advient que la mission principale et commune à tous est « le travailler ensemble pour la réussite et l'épanouissement des élèves » ?

Les évolutions des référentiels de compétences des métiers d'enseignant et de CPE ont fait naître des tensions dans les rapports entre ces deux professionnels. Alors, le besoin de coopérer paraît être une nécessité dans le but d'accompagner tous les élèves vers leur réussite. Cependant, des idéologies et des conceptions éducatives différentes persistent et freinent une collaboration totale. Il est donc important de comprendre que les enseignants et CPE ont, tout au long des changements sociétaux, des attentes des familles et de l'institution, dû remodeler leurs approches et donc leurs conceptions de l'éducation. Le référentiel de compétences des

métiers du professorat et de l'éducation a pu aider ces acteurs à trouver un équilibre entre les attendus de l'institution et les valeurs de leur métier. Toutefois, ce référentiel ne suffit pas à écarter les tensions dues aux représentations sociales car « *les changements sont dirigés par des politiciens qui connaissent peu l'éducation et sont plus conscient des réalités politiques auxquelles ils font face plutôt que par ce qu'il faut pour les étudiants* » (O'Brien, A, 2014). C'est alors que ces tensions se doivent d'être discutées et évitées le plus tôt possible. En considérant ces potentielles tensions dès la formation, l'objectif serait de minimiser les problèmes de communication et de motiver le travail en collaboration pour accompagner la réussite des élèves.

3. La formation commune comme tremplin vers une collaboration entre enseignants et CPE : quelle place pour la réussite des élèves ?

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, des tensions existent entre enseignants et CPE qui doivent aujourd'hui travailler ensemble pour accompagner les élèves vers la réussite de leur parcours et la construction de leur projet d'avenir. Malgré la prescription au travail en équipe, développée depuis plus de 30 ans avec la création des Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), les circulaires de missions, les lois et les référentiels de compétences, la réalité de terrain semble toute autre. Il est alors intéressant de se questionner : comment dépasser ces tensions inter-métiers ? Pourquoi a-t-on besoin de collaborer pour accompagner les élèves ? Il est important pour cela de prendre du recul et de se demander ce que CPE et enseignants construisent collectivement au sein d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPL), d'analyser les zones d'actions conjointes qui favorisent un accompagnement réussi des élèves.

Une étude menée en 1996 sur le travail collaboratif entre enseignants montre que presque deux tiers d'entre eux travaillent avec des collègues sur divers sujets : préparer un cours, échanger sur l'évaluation, opérer un suivi d'élèves ; toujours dans l'objectif d'accompagner les élèves vers la réussite de leur scolarité et de leur projet (Barrère, 2002). Il est prescrit aux enseignants de travailler ensemble avec tous les membres de la communauté éducative mais la réalité de terrain varie d'un établissement à un autre. Dans la même étude, on peut lire qu'en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), actuellement Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), 78% des enseignants disent réaliser le suivi des élèves en équipe contre 49% en établissement secondaire classique. Le travail collaboratif est donc loin d'être inexistant aujourd'hui mais dépend bien souvent du contexte local. De plus, le temps de travail collectif des enseignants dans l'enseignement secondaire est d'1h20 par semaine en moyenne (Obin, 2002), ce qui semble insuffisant pour mener un véritable travail conjoint. Si la collaboration entre enseignants ne semble pas assez exploitée, le travail des enseignants avec le CPE, dont le métier et certaines missions diffèrent, semble d'autant plus difficile à mettre en place. Comment, alors, construire en commun ?

3.1. Le travail collectif entre CPE et enseignant dans l'accompagnement des élèves : quelle réalité ?

Avant d'aborder ce que construisent collectivement CPE et enseignants dans l'accompagnement des élèves, qu'entend-t-on par travail collectif ? Pour comprendre le sens de ce mot, on peut définir deux termes qui s'y attachent : la collaboration et la coopération. La coopération est la « *mutualisation du travail entre différents acteurs qui vont œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves* » (Marcel et al., 2007). « *Il est question de partition définie du travail à réaliser, de dimension négociée et de préparation du travail en commun* » (Toullec et al. 2012). Un enseignant et un CPE qui coopèrent préparent par exemple un projet interdisciplinaire et l'animent ensemble devant une classe, en mutualisant leurs

compétences. La collaboration quant à elle, est l'action de « *travailler avec d'autres à une œuvre commune* » (Toullec et al. 2012). Elle se caractérise par la communication entre les acteurs concernés et lorsque des enseignants « *travaillent ensemble à l'élaboration d'objectifs, de projets, de séances tout en restant seuls face à leur classe* » (Marcel et al. 2007). Un CPE et un enseignant qui collaborent définissent ensemble les objectifs et modalités d'un projet en échangeant sur leurs pratiques mais la mise en œuvre sur le terrain se fait par l'un d'entre eux, dans son cadre de travail. Il existe différents niveaux de collaboration entre CPE et enseignants (Barthélémy, 2020) :

- La non-collaboration : quand les enseignants estiment que l'éducation et la discipline sont l'affaire du CPE et l'instruction leur affaire
- Le réassurance : quand les enseignants et CPE prennent le temps de discuter et d'échanger sur les parcours des élèves en difficulté notamment
- La coaction : quand les CPE demandent de l'aide ou des informations auprès des enseignants
- Le partenariat : quand les CPE travaillent conjointement avec les enseignants pour aider des élèves à réintégrer le monde scolaire

Selon les besoins des élèves et les actions mises en place, ces différents modes de collaboration peuvent être sollicités, le but étant d'éviter la non-collaboration. Mais pourquoi est-il important de collaborer ?

L'école est le second lieu de socialisation des jeunes après le cercle familial et demeure un endroit de développement et d'apprentissages multiformes : acquisition de connaissances, de la citoyenneté, ouverture sur le monde, etc. Les élèves y sont encadrés par des adultes qui les accompagnent sur le plan éducatif et pédagogique pour construire leur projet futur et préparer leur insertion dans la société. Les élèves ont alors besoin de cohérence dans leur suivi éducatif et pédagogique pour se sentir sécurisés. Il faut donc effacer les lignes entre les différents lieux de vie et de socialisation des élèves afin de leur créer ce cadre favorable aux apprentissages. On peut par exemple éduquer des jeunes à la citoyenneté de cette manière : travailler la politesse en famille, apprendre les droits et devoirs en Éducation Morale et Civique (EMC) avec un professeur, apprendre à respecter des règles collectives et mener des actions au Conseil de Vie Collégienne (CVC) ou au Conseil de Vie Lycéenne (CVL) avec le CPE. Mais si ces apprentissages sont détachés les uns des autres et qu'on ne fait pas le lien en tant qu'adultes, les adolescents vivent ces expériences de manière déconnectée car ils doivent comprendre eux-mêmes comment créer du lien entre ces apprentissages (Pesce⁷). Créer de la collaboration entre les acteurs d'un EPLE et notamment entre enseignants et CPE permet donc de favoriser cette cohérence éducative.

Il existe trois aspects du travail collectif au sein du corps enseignants, dans lesquels se retrouvent les CPE : les réunions de travail obligatoires (conseil pédagogique, conseil d'administration, conseil de classe), le travail sur projets (interdisciplinaires, sorties culturelles

⁷ Propos tenus par Sébastien Pesce, maître de conférence à l'Université Cergy-Pontoise dans la conférence « Du cœur de métier à la culture commune » publiée sur le réseau Canopée et dont la date n'est pas précisée.

ou sportive, projets dans le cadre du CESCE, etc.) et les échanges informels (Barrère, 2002). Ces temps de travail en commun entre enseignants et CPE existent dans l'intérêt des élèves, afin de repérer les difficultés, de préparer un accompagnement dans leurs parcours, dans le but de les faire progresser. Le but est également de maintenir un ordre scolaire favorable à la mise au travail et à l'existence d'un bon climat scolaire. Plusieurs dispositifs sont ensuite mis en place avec et pour les élèves :

- Les parcours des élèves :
 - o Santé
 - o Citoyenneté
 - o Éducation artistique et culturelle
 - o Avenir
- Les dispositifs d'accompagnement sur les apprentissages scolaires :
 - o Aide personnalisée (AP)
 - o Tutorat
 - o Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS)
 - o Co-éducation avec les familles
- Le suivi des élèves :
 - o Conseil de classe
 - o Cellule de veille
 - o Conseil pédagogique
 - o Appels et entretiens avec les familles
- Le développement de projets :
 - o Dans le cadre du CVC ou du CVL
 - o Sorties culturelles
 - o Voyages scolaires
- L'évaluation des compétences par le Socle commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (Sccc)
- Le respect du règlement intérieur, expliqué et mis en œuvre dans et hors classe pour le vivre ensemble

Autant de possibilités de construire ensemble, dans un seul et même but : permettre aux élèves d'apprendre et de s'épanouir dans un cadre sécurisant, cohérent et bienveillant. Il semble donc essentiel, pour réussir à collaborer, de revenir au sens de la mission commune. En effet, plus les acteurs sont engagés et vont dans la même direction, plus l'action est efficace (Pesce). Par un travail collaboratif, les CPE et les enseignants favorisent à la fois la réussite de l'élève mais également le climat scolaire au sein de l'EPLE, formant un cercle vertueux. Le travail collaboratif serait donc déterminant pour accompagner au mieux les élèves dans leurs apprentissages et leur construction citoyenne. En travaillant ensemble, les professionnels peuvent développer, clarifier, revoir, questionner et redéfinir ensemble leurs objectifs, missions et visions du métier afin de s'apporter mutuellement un regard critique (Hargreaves, 1995). Mais pour pouvoir travailler ensemble, CPE et enseignants doivent apprendre à se connaître, se comprendre et être en consensus sur la vision de l'éducation. Cela demande alors un long travail de compréhension, d'échanges, de temps de définition des mots pour savoir de quoi on parle et

construire une culture commune (Pesce). CPE et enseignants ont donc besoin de temps pour construire cette collaboration, or le manque de temps peut être problématique afin de créer ces échanges. Cela pourrait-il alors être traité en amont, lors de la formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) ? Quelle place y a-t-il pour les apprentissages communs et le travail collaboratif dans la formation des enseignants et CPE actuellement ?

Le travail en équipe au sein des EPLE s'articule autour de problématiques concrètes vécues au quotidien (Barrère, 2014). Devant de nouvelles problématiques scolaires, l'État crée entre 1991 et 1993 les IUFM, censés mieux former les enseignants pour s'adapter à la nature des différents publics accueillis, à leurs besoins et à leurs attentes en fonction de leur environnement économique, social et culturel (Guglielmi, 1998). La formation prend une dimension professionnelle afin de préparer les acteurs à enseigner en classe mais également à s'adapter aux élèves d'aujourd'hui. La dimension éducative apparaît clairement dans la nouvelle formation des enseignants. Partageant une même responsabilité éducative et pédagogique, les CPE sont alors également formés à l'IUFM. Afin de démocratiser le travail d'équipe et ainsi surmonter les difficultés rencontrées et les tensions sur le terrain, se pose alors la question de la place de la formation des enseignants et des CPE dans la construction d'une culture commune. Ce temps de formation commun pourrait-il être le lieu d'apprentissage du travail collaboratif, de construction d'une culture commune apaisant les incompréhensions et tensions sur le terrain ?

3.2. La formation comme espace de création d'une culture commune entre enseignant et CPE pour favoriser la collaboration.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 instaure la création d'IUFM dans chaque académie en France à partir de la rentrée 1990. Ces instituts autonomes et rattachés aux universités regroupent au même endroit les futurs enseignants de primaire et du secondaire. Le terme d'« instituteur » disparaît au profit de « professeur des écoles » pour l'enseignement primaire, rapprochant ainsi la formation professionnelle des différents corps d'enseignants, jusqu'alors cloisonnée. En 1994, les futurs CPE rejoignent les bancs de l'IUFM et sont formés au même endroit que les enseignants. On assiste alors à une volonté d'unifier les corps de l'enseignement et de l'éducation afin de créer plus de cohérence et de continuité des apprentissages au sein des écoles, collèges et lycées. De plus, la loi du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, transforme les IUFM en Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Si on analyse le changement de nom du lieu de formation des enseignants et CPE, qui passe d'« institut de formation des maîtres » à ESPE et aujourd'hui INSPE, on voit très clairement la tentative de rapprochement des notions d'enseignement et d'éducation, visible également dans les circulaires de missions des acteurs. Mais ce changement suffit-il à rapprocher CPE et enseignants dès la formation et de leur permettre de créer une culture commune ?

Avant toute chose, qu'est-ce qu'une culture commune ? La définition anthropologique fait un lien entre la notion de culture et de communauté. La culture est définie comme « *un*

ensemble de connaissances, de capacités linguistiques et intellectuelles, de croyances et de valeurs qui caractérise un groupe d’humains » (Laval, 2013). Elle ne peut donc être que commune puisque partagée au sein d’un collectif. Au sein de l’école, pour les élèves, on peut relier la question de la culture commune à la lutte contre les inégalités (Laval, 2013). Des savoirs sont mis à disposition pour tous, gratuitement et de manière obligatoire afin de garantir une base commune pour tous les français. Pour l’institution, il convient alors de définir quels savoirs proposer aux élèves mais surtout de quelle manière les proposer. Selon Condorcet, l’institution scolaire a comme objectif de « rendre la raison populaire ». Les connaissances transmises doivent donc être choisies de manière à « *doter les élèves des formes de réflexion et des contenus de savoirs qui leur permettront d’exercer une réelle autonomie dans leur activité individuelle et collective* » (Laval, 2013). Ainsi, au sein de l’école, partager une culture commune, c’est avant tout se mettre d’accord sur ce qui sera enseigné et la manière dont le savoir sera transmis. Cela nécessite donc que les acteurs des EPLE, notamment les enseignants et CPE, pendant leur formation, travaillent sur des sujets et thèmes communs, aient accès aux mêmes définitions de notions et se questionnent ensemble. C’est ainsi que les futurs professionnels pourront comprendre la réalité des uns et des autres et travailler ensemble.

Les étudiants qui se destinent au métier d’enseignant ou de CPE sont recrutés en master à l’INSPE après la validation d’une licence générale (pour les enseignants du secondaire après une licence de la discipline, pour les CPE et professeurs des écoles après n’importe quelle licence universitaire). A ce niveau d’études, les étudiants, qu’ils se prédestinent au métier de CPE ou enseignant, disposent donc du même niveau de connaissances et à priori d’une même culture. Or, lorsque l’on observe des incompréhensions et mésententes entre CPE et enseignants sur le terrain, on peut se demander si la formation à l’INSPE permet cette continuité de construction de culture commune. Il est alors intéressant d’observer les différences et similitudes dans les programmes de formation des CPE et enseignants du second degré. Nous comparerons ici les unités d’enseignement des masters Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation (MEEF) « encadrement éducatif » qui forme les futurs CPE et MEEF « Histoire-Géographie » dédié aux futurs enseignants de la discipline :

Tableau comparatif des 4 semestres de master 2021-2023			
Master MEEF encadrement éducatif (CPE)		Master MEEF Histoire-Géographie	
Unités d’enseignement	Nombre d’heures	Unités d’enseignement	Nombre d’heures
UE 11/21/31/41 Construction du cadre de référence	360	UE 11/21/31/41 L’enseignant acteur de la communauté éducative	84
UE 12/22/32/42 Efficacité de l’action éducative	240	UE 12/22/32/42 L’enseignant pilote de son enseignement et responsable de	497

		la construction des savoirs et des apprentissages des élèves	
UE 13/23/33/43 Recherche et pratique réflexive	120	UE 13/23/33/43 L'enseignant praticien réflexif	209
UE 14/24/34/44 Contexte et innovations	80		

Tableau 1 : Tableau comparatif créé à partir des grilles de formation 2021-2022 de l'INSPE de Nantes.

Se dégagent dans ce tableau trois blocs d'apprentissages communs pour chacun des masters : la connaissance du système éducatif et de l'institution (UE 11/21/31/41), les savoirs spécifiquement liés à l'exercice du métier (UE 12/22/32/42) et une pratique réflexive et de recherche sur le métier (13/23/33/43). La formation des CPE et enseignants semble donc similaire dans sa construction, ce qui favorise la création d'une culture commune. Mais si l'on compare les deux premiers blocs d'unités d'enseignement, on peut observer une différence notable entre la formation des CPE et enseignants d'histoire-géographie. La « construction d'un cadre de référence » et « être acteur de la communauté éducative » sont les savoirs communs qui peuvent permettre la construction d'une culture commune. En effet, c'est en prenant du recul pour comprendre le système éducatif que l'on peut prendre conscience de sa place en tant qu'acteur au sein de ce système. C'est ce qui permet également de comprendre que l'on travaille au sein d'une communauté éducative, en interaction avec d'autres. Or, les étudiants CPE disposent de 360 heures de formation sur cette UE contre 80 heures pour les étudiants en histoire-géographie. A l'inverse, les futurs enseignants ont 497 heures de cours les préparant au métier contre 240 heures pour les futurs CPE. Le contenu de formation universitaire des enseignants est orienté vers la didactique, donc sur la manière dont la discipline va être enseignée (Barrère et Legrand, 2009). Le contenu des formations préparant aux métiers d'enseignants et CPE est donc le même dans les grandes lignes mais les heures définies pour les différents enseignements sont déséquilibrées. On analyse donc que le CPE est plus préparé à la transversalité que l'enseignant dont la formation se focalise sur la didactique. On peut donc se demander comment cela impacte la création d'une culture commune au sein de la formation et le travail collaboratif entre les acteurs. Il sera intéressant d'interroger cette problématique dans le cadre de notre enquête de terrain.

Pour les CPE comme les enseignants, il existe, dans la formation, une tension entre la nécessité de se questionner et le besoin de se professionnaliser pour répondre aux problématiques de terrain. L'enseignant, seul dans sa classe, a aujourd'hui besoin de collaborer pour assurer son rôle qui, comme le dit Freud, est l'un des trois métiers impossibles (Barrère et Legrand, 2009). Mais, même en collaborant et en ayant une formation favorisant la création d'une culture commune, CPE et enseignants sont confrontés, une fois sur le terrain, à des contextes d'établissements, des publics et problématiques différents. Chaque professionnel se retrouve en début de carrière face à la vulnérabilité d'autrui mais surtout sa propre vulnérabilité (Barrère et Legrand, 2009). Le facteur individuel entre donc en jeu au sein de l'exercice du métier et dans un processus de collaboration. Il semble alors intéressant, avant d'interroger de jeunes CPE et enseignants afin d'avoir leur avis sur la place de la collaboration dans leur

quotidien, de questionner la place de l'engagement individuel dans le travail collaboratif au niveau théorique.

3.3. L'engagement individuel dans le travail collaboratif en question.

Bien que les CPE et enseignants soient formés au même endroit depuis 1994, suivent des enseignements communs favorisant la création d'une culture commune et soient invités à collaborer pour la réussite des élèves, le travail collaboratif ne va pas de soi sur le terrain. Les modalités de travail prescrites peinent encore à transformer la réalité professionnelle (Barrère, 2002). Au sein d'un EPLE, le travail d'équipe, comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, intervient en majeure partie dans la mise en place de projets et dispositifs d'accompagnement, de formation et de suivi des élèves. Or, le travail en équipe, mis en place dans un système où le travail reste divisé (les enseignants suivent les élèves en classe et les CPE hors classe), peut être encore vu comme une tâche supplémentaire ambivalente pour les professionnels (Barrère, 2014). En effet, d'un côté, le travail en équipe peut être vu comme une possibilité de développement professionnel, l'allègement d'une charge mentale et de la culpabilisation dans la gestion de classe mais également comme une attaque au sentiment de liberté professionnelle, une confrontation à la critique des autres et un dévoreur de temps. Cette ambivalence peut être porteuse de tensions et de conflits (Perrenoud, 1999). Mais toute résistance a de bonnes raisons d'exister. Le tout est de comprendre les raisons de cette résistance afin de faire changer les choses (Crozier, 1977). Il semble donc intéressant de questionner l'individualité au sein du travail collectif. Qu'est-ce qui motive les acteurs à travailler ensemble ou au contraire les dé motive ? Qu'est-ce qui est facteur d'engagement individuel ?

Dans les années 1970, Kiesler définit l'engagement comme « *le lien qui unit l'individu à ses actes* ». En 1998, Joule et Beauvois enrichissent cette définition en mettant l'accent sur le contexte de l'engagement et ses caractéristiques objectives. Or, il a été prouvé qu'en recourant à une procédure d'engagement, on peut améliorer l'implication des acteurs d'un groupe (Herbout et Guéguen, 2008). Il a également été montré que le fait d'induire un sentiment de liberté pouvait amener une personne à faire ce qu'elle n'aurait pas fait spontanément. Au contraire, les raisons externes telles que les menaces, promesses de récompense, ordres et commandements désengagent (Herbout et Guéguen, 2008). Si l'on fait le parallèle avec les acteurs d'un EPLE, plus particulièrement les CPE et enseignants, on observe que les prescriptions institutionnelles donnent peu de place au sentiment de liberté. En effet, le fait que le travail collaboratif soit imposé, à travers le référentiel de compétences et les circulaires, peut donner aux professionnels un sentiment de contrainte, facteur de désengagement.

Entre 1960 et 1980, un courant de la psychosociologie se développe : l'analyse institutionnelle. Ce courant étudie tout collectif et questionne les relations entre personnes au sein d'un groupe ou entre groupes. L'analyse faite est que toute relation au sein d'un groupe est une relation de pouvoir. Il faut donc prendre en compte les enjeux et rapports de force au sein du groupe (Bouvier, 2017). Si le ministère de l'Éducation Nationale est le décideur principal en ce qui concerne les missions des acteurs d'un établissement scolaire, avec la réforme de 1983, les collèges et lycées deviennent des EPLE. Ce changement donne alors plus de pouvoir aux

chefs d'établissement qui, à travers le projet d'établissement, mobilisent les acteurs de la communauté éducative sur des axes de travail précis. En effet, l'objectif est de répondre un maximum aux besoins et enjeux de chaque territoire et de chaque public. C'est donc au chef d'établissement, supérieur hiérarchique direct des enseignants et CPE, d'impulser le travail d'équipe (Barrère, 2014). Or, le chef d'établissement n'a qu'un pouvoir pédagogique transdisciplinaire qui est assez mal reconnu par les enseignants qui ne souhaitent pas le voir s'élargir (Barrère, 2002). La dimension relationnelle semble donc un facteur de motivation non négligeable dans le travail collaboratif. La recherche montre d'ailleurs que la relation avec le chef d'établissement a une grande incidence sur le travail enseignant, du fait de la relation hiérarchique (Barrère, 2002).

Le travail collaboratif ne peut donc pas être considéré sans prise en compte du facteur d'engagement individuel. Si celui-ci dépend du contexte de l'établissement, du public accueilli et de la relation entre les acteurs, il reste à la fois obligatoire et nécessaire pour assurer un accompagnement efficace des élèves afin de permettre leur réussite et leur épanouissement. Au sein de la formation des CPE et enseignants, la question de la motivation est majoritairement liée à la discipline universitaire enseignée pour les professeurs du secondaire. (Barrère et Legrand, 2009). Cette dimension est d'ailleurs visible dans le contenu de la formation, porté à plus de 60% sur la didactique de la discipline enseignée. Les futurs CPE, quant à eux, suivent une formation dans laquelle la dimension relationnelle et éducationnelle est essentielle et sont invités dans chaque unité d'enseignement à envisager un travail en relation avec les autres membres de la communauté éducative. Les différences au niveau de la formation peuvent donc encore aujourd'hui être un frein à la création d'une culture commune et un facteur de tensions sur le terrain. Afin de décloisonner les métiers et surmonter ces éventuelles tensions, il semble important que chacun des acteurs se saisisse des problématiques de pédagogie et d'éducation et qu'un travail de réflexion commun soit effectué pendant la formation. Qu'en est-il aujourd'hui ? Futurs CPE et enseignants ont-ils du temps de travail commun pour apprendre à se comprendre et à travailler ensemble ? Sur le terrain, quelle est la vision des enseignants et CPE stagiaires sur le travail mutuel et quelles sont leurs pratiques ? Quels avantages peuvent-ils trouver au travail collaboratif dans l'accompagnement des élèves ? Quels freins à la collaboration les acteurs rencontrent-ils ? A travers une enquête de terrain, nous allons tenter de répondre à ces questions.

PARTIE 2 : TERRAIN DE RECHERCHE

1. La méthodologie de l'enquête.

Notre cadre théorique précédemment écrit permet de questionner le sujet de notre mémoire et d'apporter des réponses historique, sociologique, scientifique et psychologique à notre problématique. Cependant, la réalité du terrain et les expériences de chaque acteur peuvent bouleverser les visions de chacun et permettre de répondre plus en détail aux questions que soulève ce sujet.

Presque 10 ans après la mise en place du référentiel des compétences professionnelles communes aux métiers du professorat et de l'éducation, comment les professionnels de l'Éducation Nationale, se sont-ils emparés des prescriptions au travail collaboratif sur le terrain ? A travers une enquête, nous tenterons de faire un état des lieux de la collaboration entre enseignants et CPE au sein des établissements afin de répondre à notre problématique.

1.1. La problématique.

Les problématiques scolaires ayant évolué avec le temps, les missions et compétences attendues des acteurs des EPLE ont par conséquent évolué également, en témoignent les circulaires de missions et référentiels de compétences récents. Pour pallier les difficultés rencontrées par les élèves et lutter contre les inégalités, des dispositifs sont mis en place sur le temps scolaire. La collaboration entre les acteurs d'un établissement est donc devenue primordiale pour favoriser une continuité éducative et pédagogique et accompagner les élèves vers la réussite.

Pour encourager cette réussite scolaire et aider les élèves dans la construction de leur projet, un binôme clé se démarque : l'enseignant et le CPE. Cependant, l'historique des métiers prenant racine dans des missions différentes, ces deux professionnels ont développé des conceptions de l'éducation différentes, créant des tensions. Les temps partagés avec les élèves ne sont également pas les mêmes, rendant la relation aux jeunes différente. L'enseignant connaît l'élève au sein du groupe classe tandis que le CPE a un rapport plus individualisé. Malgré ces points de divergence, leur collaboration est essentielle pour assurer le suivi des élèves sur le temps en classe et hors classe.

Notre problématique questionne la place de la formation dans ce travail collaboratif. Comment dépasser les tensions pour travailler ensemble ? Est-ce que des temps de travail en commun pendant les études peuvent permettre aux acteurs de mieux se comprendre pour engager sur le terrain des projets communs plus facilement ? **Alors qu'ils partagent des missions et compétences communes, comment, par la formation, enseignants et CPE peuvent-ils dépasser les tensions existantes afin de collaborer pour permettre la réussite de tous les élèves dans un système cloisonné ?**

1.2. Les hypothèses.

À la suite de notre problématique et de notre cadre théorique, nous pouvons imaginer des pistes de réponse aux questions que soulèvent ce sujet.

Pour notre première hypothèse, les tensions entre CPE et enseignants sont présentes, elles impactent la vie de l'établissement. Le manque de collaboration se ressent dans le climat de l'établissement et dans le travail accompli de chaque acteur. **Les tensions interrelationnelles entre CPE et enseignants impactent alors aussi la réussite des élèves.** Effectivement, les tensions bloquent la communication entre les acteurs. Le manque de confiance les uns envers les autres amène à un rejet constant de la faute sur l'autre. Les règles de vie de l'établissement, la hiérarchisation, le non-respect du travail de l'autre sont alors le reflet d'un manque de cohérence dans les missions et la distribution des rôles. On fait alors face à un problème pour la continuité éducative et pédagogique des élèves, normalement interdépendante l'une de l'autre : les punitions et les décisions ne sont pas transmises, la collaboration est une nouvelle fois mise à mal et le suivi des élèves est impacté. Les missions des acteurs finissent désorganisées et CPE et enseignants perdent leur légitimité auprès des élèves. Nous souhaitons alors vérifier cette hypothèse avec les stagiaires CPE et enseignants, pour comprendre quelle expérimentation ils en ont fait.

Pour notre seconde hypothèse, nous savons qu'aujourd'hui au sein des INSPE, des heures de formation commune ont été mises en place. Ces heures de formation ont pour objectif d'apprendre à se connaître et à se comprendre. Alors nous pouvons penser que **des enseignements communs et des temps de travail en groupe entre enseignants et CPE durant la formation permettent la création d'une culture commune, une plus grande compréhension de la réalité de l'autre et donc une collaboration facilitée sur le terrain.** Ces temps de formation permettraient de pallier les tensions, comprendre où sont les besoins des uns et des autres, et d'avoir un positionnement professionnel qui associe les différentes références éducatives et pédagogiques. Cela impliquerait également une continuité pédagogique et éducative pour la réussite des élèves. En travaillant dès la formation ensemble, CPE et enseignants tendraient à supprimer les préjugés et représentations sociales. L'enjeu est alors de créer un réel lien. Mais la question se pose alors du réel impact sur le terrain et de l'efficacité de ces temps de formation.

Notre troisième et dernière hypothèse concerne l'aspect horaire et l'organisation des locaux dans les établissements scolaires du second degré. Le CPE est présent à plein temps dans l'établissement, tandis que l'enseignant doit être présent pour ses heures d'enseignement. Rien n'oblige ce dernier à rester au sein de l'établissement en dehors de ses heures de cours. Le CPE, quant à lui, se doit d'être présent tout au long de la journée pour assurer le bon fonctionnement de son équipe d'assistants d'éducation et le suivi des élèves sur les temps hors classe. En termes d'organisation des locaux, le CPE dispose généralement d'un espace de travail personnel et défini, un bureau, relié au bureau de la Vie Scolaire. Les enseignants, quant à eux, n'ont pas de bureau à proprement dit. Certains dispensent leurs heures de cours dans la même salle toute l'année mais selon les établissements, celle-ci peut être partagée. Leur principal lieu de travail est donc la salle des professeurs, également lieu de convivialité. **Nous faisons alors**

l'hypothèse que l'organisation des espaces de travail différenciés des CPE et enseignants ainsi que leur différence de temps de présence au sein de l'établissement empêchent un travail en collaboration. Ces deux facteurs donnent moins de possibilités aux acteurs de se croiser et donc de trouver des moments pour échanger et travailler ensemble.

1.3. Le terrain d'enquête.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous allons mener une enquête de terrain et interroger des CPE et des enseignants d'Histoire-Géographie. Notre travail de recherche se centrant sur le binôme clé CPE-enseignant, il nous semble pertinent d'interroger ces deux acteurs afin de confronter leurs points de vue. Nous avons fait le choix de questionner des professeurs d'Histoire-Géographie puisque ces derniers enseignent l'EMC (Enseignement Moral et Civique) aux élèves. Cette discipline se rapproche du cœur de métier du CPE qui a en charge, par exemple, la formation des délégués. Les situations de collaboration entre ces acteurs peuvent par conséquent être plus nombreuses, enrichissant notre travail.

Notre problématique intègre également la question de la formation dans la potentielle résolution des tensions entre CPE et enseignants. Il nous semble alors judicieux d'interroger un panel de CPE et d'enseignants d'Histoire-Géographie stagiaires. En effet, ces professionnels sortent de formation et bénéficient d'un recul intéressant sur leur pratique professionnelle au sein de leurs établissements. Cela nous permettra d'avoir le regard critique de jeunes professionnels qui, leur formation en tête, se retrouvent confrontés à la réalité du terrain.

Afin de questionner la place de la formation dans la compréhension mutuelle des métiers et missions de chacun, nous allons contacter les étudiants ayant eu le concours et sortant de master MEEF second degré Histoire-Géographie et master Encadrement Éducatif (CPE) à l'INSPE de Nantes. Nous savons, en effet, qu'un temps de formation commun existe en 2ème année de master entre ces deux groupes d'étudiants. Nous souhaitons comprendre si ces temps de formation communs ont un impact sur la collaboration entre les acteurs sur le terrain. Nous-même étudiantes en master MEEF Encadrement Éducatif à l'INSPE de Nantes, nous allons vivre ce temps de formation interdisciplinaire avec les étudiants en master MEEF Histoire-Géographie. Nous en profiterons alors pour interroger les étudiants sur leur formation, leur expérience sur le terrain et observer les interactions entre les deux groupes.

1.4. La méthodologie d'enquête.

Nous souhaitons, pour interroger les stagiaires CPE et enseignants d'Histoire-Géographie, mener une étude qualitative par des entretiens semi-directifs. « *L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes* » (Lincoln, 1995). L'objectif de ce type d'entretien est de récolter des informations qui apportent des éléments de preuve à une question de recherche. Nous allons préparer une série de questions ouvertes qui nous permettront de recueillir des données apportant des éléments de réponses à nos interrogations. Celles-ci seront construites à

partir de nos hypothèses et de notre problématique, qui nous aideront à dégager les thématiques principales de l'entretien. Nous allons ensuite préciser nos questions en menant ces entretiens semi-directifs centrés, afin de nous concentrer sur des expériences précises des professionnels. Dans notre cas, nous pourrions alors interroger les acteurs sur des situations précises de collaboration. La personne interrogée pourra alors répondre librement et donner son point de vue précis sur une question donnée. Nous nous baserons alors sur ces expériences, ressentis, avis, pour répondre à notre question de recherche.

Avant d'expliquer plus en détail comment nous allons construire notre support d'enquête, nous allons nous appuyer sur l'ouvrage d'Alain Blanchet et d'Anne Gotman sur les méthodes de l'entretien. Selon Blanchet et Gotman il existe plusieurs formes d'enquête. Dans notre cas, nous nous intéresserons particulièrement à l'enquête sur les représentations et les pratiques qu'ils définissent comme visant « *la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologie, symboles, etc.), nécessitant la production de discours modaux et référentiels, obtenue à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques* ». Ce type d'entretien nous permettra de comprendre à la fois les pratiques réelles et objectives des professionnels et d'avoir leur ressenti plus subjectif quant à ces pratiques. C'est la comparaison des réponses données qui nous permettront de tirer des conclusions.

Ces entretiens seront menés en personne ou en visio-conférence et seront enregistrés. Nous en ferons alors une retranscription qui nous permettra d'analyser les données et de dégager les éléments qui nous intéressent.

Nous souhaitons également utiliser la méthode de l'observation, méthode de récolte de données reconnue depuis son utilisation par les sociologues de l'école de Chicago dans leurs enquêtes de terrain. Cette méthode permet d'avoir accès à des données qui ne sont pas accessibles par les questionnaires ou entretiens, en sollicitant tous les sens de l'observateur. Elle consiste à « *récolter des pratiques concrètes d'acteurs situés dans des contextes précis, à aller comprendre soi-même, en propre, sur place le déroulement de la vie dans une organisation sans trop perturber les activités ordinaires et à chercher la signification de ce qui se passe entre les acteurs concernés* » (Chevalier et Stenger, 2018). Nous utiliserons cette méthode lors de la journée interdisciplinaire entre les étudiants de master MEEF Histoire-Géographie et de master MEEF Encadrement Éducatif. Cela nous permettra d'observer les interactions entre les étudiants et de mettre en lumière des éléments de communication verbale ou non verbale nous communiquant des informations sur leurs relations et leurs représentations des uns et des autres.

1.5. Le support d'enquête.

A partir de la méthodologie d'enquête choisie, nous avons construit un seul guide d'entretien⁸ qui « *comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été*

⁸ Annexe 6 : Grille d'enquête, p.77

abordés avant la fin de l'entretien » (Combessie, 2007). Nous recherchons en effet auprès des participants les réponses aux mêmes questions afin de les comparer et prétendre répondre à notre problématique et nos hypothèses. Pour construire cette grille d'entretien, il nous a fallu préalablement construire les axes de nos questions et les catégoriser par thèmes. En reprenant les termes de notre problématique, nous avons pu sélectionner quatre grands thèmes : la formation, la relation entre CPE et enseignants, la collaboration et la réussite des élèves. Nous avons ensuite décliné ces thèmes en séries de questions ouvertes plus précises afin d'obtenir un partage d'expérience ainsi que l'avis et le ressenti des acteurs sur ces expériences. Au vu des résultats obtenus après ces entretiens nous pourrions alors confirmer ou infirmer nos hypothèses en nous basant sur notre cadre théorique.

2. L'exploitation des résultats.

Afin de répondre à notre problématique de recherche et nos hypothèses, nous avons interrogé 3 CPE formés à l'INSPE de Nantes entre 2020 et 2022, en poste dans des établissements de région parisienne. Nous avons également posé nos questions à 2 enseignants d'histoire-géographie en poste en région parisienne, mais n'ayant pas été formé à l'INSPE⁹. La retranscription de ces entretiens est accessible en annexes. Nous avons également, en tant qu'étudiantes de M2 MEEF Encadrement éducatif, participé à une journée de formation en commun avec les étudiants de Master MEEF Histoire-Géographie le 10 janvier 2023. Dans la première partie de l'exploitation de nos résultats, portant sur les enjeux de la formation des professionnels à l'INSPE, nous compléterons nos données recueillies lors des entretiens par nos observations et échanges avec les étudiants MEEF Histoire-géographie lors de cette journée. Dans une deuxième partie, nous évoquerons les situations de collaboration au sein des établissements, mises en lumière par les CPE et enseignants interrogés. Nous dégagerons de ces expériences les facteurs facilitant ou empêchant a priori la collaboration.

2.1. Master MEEF Encadrement éducatif et Master MEEF Histoire-géographie : une même appellation mais des contenus bien différents.

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, il est prescrit aux enseignants et CPE de travailler ensemble et ces derniers partagent de nombreuses missions en commun. Depuis 1994, les futurs CPE sont formés au même endroit que les enseignants et ils partagent la même appellation de formation : MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Nous avons également vu que la formation des CPE et enseignants semble similaire dans sa construction, élément semblant favoriser la création d'une culture commune, mais que le volume d'heures consacré aux savoirs communs était plus important dans la formation des CPE (360 heures contre 80 heures en master MEEF histoire-géographie). Nous avons donc interrogé les CPE et enseignants sur leurs formations, notamment sur les journées de travail en commun organisées par l'INSPE de Nantes.

Dans cette première partie, nous allons voir qu'il existe une inégale connaissance du métier de l'autre, entre étudiants de master MEEF Encadrement éducatif et master MEEF Histoire-géographie. Après avoir relevé ces éléments, nous verrons que les tensions inter-métiers peuvent être visibles dès la formation. Puis nous essaierons de comprendre comment le travail en commun pendant la formation peut permettre aux professionnels d'apprendre à se connaître pour ensuite collaborer plus facilement sur le terrain.

2.1.1. Une inégale connaissance du métier de l'autre.

Dans un premier temps, il nous a semblé intéressant d'interroger les étudiants en master MEEF Encadrement éducatif et MEEF Histoire-géographie sur le contenu de leurs formations. Les grilles de formation sont construites de manière à avoir des enseignements communs, pour

⁹ Partie 2. Terrain de recherche - 3. Les limites et perspectives., p.48

aider les futurs professionnels à comprendre le système éducatif dans lequel ils évoluent ensemble. Or, en réalité, ces cours sont peu présents dans la formation MEEF Histoire-géographie. En effet, les étudiants d'histoire-géographie que nous avons interrogés lors de la journée de cours en commun nous ont décrit leur formation comme « *très théorique et centrée sur la didactique* », donc sur les connaissances en histoire-géographie et la création de séquences de cours. Lors de leur formation, ils ne travaillent pas en groupe et ont peu entendu parler des instances par exemple. Ils étaient d'accord pour dire qu'ils apprenaient plus sur le terrain qu'en formation. A l'inverse, les anciennes étudiantes CPE parlent d'apports théoriques mais également d'échanges de pratiques et de travail de groupe : « *en M1 on a eu beaucoup d'apports théoriques pour le concours, des connaissances plutôt basiques sur la sociologie, l'histoire du système éducatif, de la psychologie aussi pour remettre un peu tout le monde à niveau* » (Julie)¹⁰; « *on faisait beaucoup de GEASE; on a pu échanger entre collègues et où on se conseillait les uns les autres, on pouvait se rebooster* » (Alice)¹¹; « *le M2 c'était vraiment professionnalisant. On créait des outils et ce que j'ai apprécié c'est qu'on travaillait très, très, très souvent en groupes* » (Julie). Les anciennes étudiantes retiennent donc les apports théoriques mais surtout les échanges de pratiques et le travail en groupe sur des thématiques concrètes. Elles notent l'importance des échanges et du travail à plusieurs dans l'analyse de leur pratique et dans la recherche de solutions. Dès la formation, donc, les CPE sont invités à réfléchir et travailler en équipe, ce que l'on ne retrouve pas, d'après les étudiants interrogés, dans la formation des enseignants d'histoire-géographie. Or dans la circulaire de juillet 2001, relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation, l'analyse de pratiques est une compétence attendue et également un processus à intégrer au fil de la formation. C'est ce qui permet au débutant de prendre « *une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions* » (Blanchard-Laville et Nadot, 2004). Pour être capable de travailler avec d'autres, il est donc essentiel de savoir prendre de la distance par rapport à sa propre pratique, de l'analyser et la remettre en question.

Outre le contenu de formation, nous avons interrogé les étudiants sur leur connaissance du métier de l'autre. Les différences sont une fois de plus notables. Les CPE interrogées disent avoir abordé la question des autres personnels de manière transversale et avoir appris à travailler en équipe. « *La question des autres personnels, elle était abordée peut-être plus sur des actions vraiment concrètes à mettre en place [...] réfléchir à qui on mobilise, quand, comment, [...] avec quel collègue on peut travailler dans telle situation, avec quel collègue on peut travailler pour tel projet* » (Alice). « *On se demandait tout le temps avec qui, enfin sur qui on pouvait s'appuyer, parce que notre métier aussi c'est de connaître les personnels ressources dans l'établissement* » (Julie). On apprend donc aux futurs CPE à s'inscrire dans la co-action. Dans ce mode de collaboration, les professionnels savent vers qui s'orienter, à qui demander ou transférer des informations en fonction de la problématique ou du projet (Barthélémy, 2020). Les futurs professeurs d'histoire-géographie, quant à eux, méconnaissent les missions des CPE, comme le souligne Alice : « *en échangeant avec les collègues prof d'histoire, on s'est rendu*

¹⁰ Annexe 7 : Retranscription de l'entretien avec Julie, CPE dans un collège, p.79

¹¹ Annexe 8 : Retranscription de l'entretien avec Alice, CPE dans un lycée professionnel, p. 89

compte qu'ils ignoraient vraiment quelles étaient les missions des CPE ». Ces propos ont été confirmés par les étudiants rencontrés lors de la journée de cours en commun, qui nous ont indiqué avoir peu parlé des espaces de collaboration avec le CPE et des missions transversales. Les missions du professeur principal par exemple, interlocuteur privilégié du CPE au sein des établissements, ont été expliquées dans le cadre d'un module de formation, au choix, peu suivi par les futurs enseignants. Ils ont notamment découvert, lors de cette journée, la différence entre sanction et punition, les conséquences d'une exclusion de cours, la mission pédagogique du CPE. Comme le dit Julie, CPE : « *nous on le sait et leur métier on le connaît parce qu'on sait à priori ce qu'un enseignant fait. Alors qu'un CPE on sait pas forcément* ». Les missions du CPE n'étant pas abordées lors de la formation des enseignants, cela crée une méconnaissance de l'autre, propice aux tensions inter-métiers.

2.1.2.Des tensions inter-métiers visibles dès la formation.

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, il existe des tensions inter-métiers entre CPE et enseignants, visibles sur le terrain et nuisant à la collaboration entre les acteurs. Nous avons, dans notre enquête, cherché à savoir où naissaient ces tensions. Sont-elles présentes dès la formation ? Après observation des interactions entre étudiants lors de la journée en commun et interrogation des anciennes étudiantes en master Encadrement éducatif, la réponse est positive. En effet, nous avons pu observer, au sein du groupe, des signes de communication verbale et non verbale montrant le clivage et le jugement négatif entre les deux groupes d'étudiants. Afin d'analyser nos observations, nous nous sommes intéressées aux travaux en psychologie sociale d'Yves Bodart sur les phénomènes de groupe (2018). Il y définit un groupe comme « *un ensemble de personnes physiquement réunies en un même lieu, en nombre égal ou supérieur à quatre, ayant la possibilité de communiquer entre elles* ». Le chercheur nous donne un cadre d'analyse afin d'étudier la communication non verbale entre les étudiants : observer les expressions faciales, le regard, la posture, la kinesthésique, la proxémique et le paralangage.

Dans notre situation, nous avons d'abord pu observer le clivage spatial au sein de la salle de classe entre les deux groupes d'étudiants : les étudiants en master Histoire-géographie au fond de la salle et les étudiants en master Encadrement éducatif CPE devant et sur le côté droit, en deux blocs distincts. Chaque groupe regardait les professeurs et écoutait les consignes mais s'ignorait du regard. Les étudiants CPE faisaient dos aux étudiants en histoire-géographie, ne favorisant pas la connexion au premier abord. Lorsqu'il a fallu constituer des groupes mixtes pour travailler, la mise en équipes a été très longue et celle-ci s'est faite sans réelle communication verbale entre les personnes, installant un climat de gêne. Sur les six groupes constitués, un seul s'est installé autour de la table en alternant étudiant CPE et étudiant en histoire-géographie. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que les personnes ne se connaissent pas et ne soient pas à l'aise, mais tout au long de la journée, nous avons pu noter des manifestations de paralangage comme des souffles bruyants, des intonations de voix parfois accusatrices ou encore des interventions verbales devant tous les étudiants lors des présentations, attaquant l'autre groupe sur des généralités (exemple : un étudiant CPE a énoncé à voix haute le fait que les enseignants ne voudront pas participer si les heures consacrées au

projet ne sont pas payées en heures supplémentaires). Nous avons également noté l'indifférence d'un grand nombre de futurs enseignants dans la construction de projets communs avec les futurs CPE puisque plus de la moitié du groupe est parti en milieu de journée, laissant les étudiants CPE présenter seuls le travail en commun. Ces différentes observations montrent la rivalité à priori des enseignants et CPE, visible dès la formation et surtout la difficulté à aller les uns vers les autres à cause des préjugés. En effet, à la pause, un grand nombre de camarades en master CPE sont venus nous faire part de leur ressenti par rapport aux étudiants en histoire-géographie, pointant le désintérêt de ces derniers, la paresse, l'orgueil ou encore l'ignorance de certains. Des éléments qui ne favorisent donc pas la création d'une relation permettant de travailler ensemble dans de bonnes conditions.

Les anciennes étudiantes de l'INSPE de Nantes que nous avons interrogées sur cette journée de formation en commun avec les enseignants en histoire-géographie nous ont fait part du même type de ressenti : « *la première session j'ai été très déçue. [...] J'ai pas du tout apprécié parce que j'ai eu l'impression qu'on devait se justifier. [...] J'ai eu l'impression que c'était un peu la cellule d'écoute des professeurs stagiaires. [...] on avait eu l'impression que c'étaient des reproches pour nous. Ils parlaient de la difficulté, de leur difficulté en gestion de classe etc. Et nous on l'a un peu pris pour nous* » (Agathe)¹². Agathe n'est pas la seule à nous avoir fait part de sa déception : « *on sentait quand même un ... il y avait un petit clivage entre les CPE et les prof d'histoire-géo. ...] on n'osait pas trop se mélanger les uns les autres, on sentait quand même des résistances, mise à part certains avec qui on a quand même pu échanger. Mais on sentait que c'était quand même un autre délire* » (Alice). Nous voyons bien à travers ces observations et analyses, la dualité qui existe entre enseignants et CPE, qui, comme nous l'avons montré dans notre partie théorique, remonte aux prémices des métiers, prenant leurs fondements dans des « *cultures de métiers historiquement opposées et divergentes* » (Maillot et Merini, 2021). Nous observons à travers cette enquête à quel point il semble difficile de surmonter ces divergences et préjugés, visibles dès la formation.

Mais si des tensions ont été observées lors de ces journées de formation en commun entre futurs enseignants et CPE, des éléments positifs ont été également mis en lumière. En effet, même si ces temps ont permis aux tensions de se révéler, ils ont permis à contrario la rencontre entre les différents corps de métier, essentielle à la compréhension de la formation de l'autre, de ses missions, de ses difficultés.

2.1.3. Travailler ensemble dès la formation : apprendre à se connaître pour mieux collaborer.

Comme nous l'avons vu précédemment, les temps de formation en commun ont mis en lumière la méconnaissance du métier de l'autre. Cette méconnaissance, en plus de la différence de formation entre CPE et enseignants, semble être génératrice de tensions, comme le souligne Alice : « *les tensions sont surtout liées, enfin selon moi, après ça ne regarde que moi, mais à la différence de formation [...] en échangeant avec un ou deux étudiants d'histoire, ils nous disaient beaucoup que c'était de la lecture de textes, de compréhension de textes [...] ils n'ont*

¹² Annexe 9 : Retranscription de l'entretien avec Agathe, CPE dans un lycée polyvalent, p.99

pas, très peu de cours, sur, par exemple, la gestion de classe, la communication avec la famille, enfin c'est des choses qu'ils n'ont pas énormément finalement selon eux et selon ce que j'ai retenu et je pense que c'est ça aussi qui fait qu'on en arrive à un certain fossé » (Alice). Or, pour faire lien, nous avons besoin de nous identifier entre nous, inconsciemment, à travers des objets et traits communs. Une fois ces similitudes repérées, encore faut-il sceller des alliances entre nous (Kaës, 2008). Ce processus ne peut donc se faire que si les acteurs ont des espaces d'échanges pour repérer ces objets et traits communs, et ainsi créer le lien indispensable au travail collaboratif. La connaissance de l'autre, de sa réalité, serait alors le moyen de dépasser les tensions liées à la méconnaissance (Käs, 2008).

Ces temps de formation en commun permettent justement la rencontre entre futurs CPE et enseignants et la découverte du monde de chacun. Lors de la journée en commun, les étudiants en master MEEF Histoire-géographie ont découvert qu'ils pouvaient travailler avec les CPE, ce qui semblait évident pour les étudiants en master MEEF Encadrement éducatif. Les tensions visibles dans les premiers temps de formation en commun semblent s'être apaisées au fil des séances, comme le soulignent les CPE interrogées à ce sujet : *« la deuxième séquence était très intéressante parce que construire des séquences c'est pas du tout quelque chose qu'on fait et qu'on apprend à faire nous [...] c'était beaucoup plus tard dans l'année donc je pense que chacun avait pris ses marques. Nous CPE, on se détachait plus de leurs reproches et eux avaient peut-être moins de difficultés à gérer leurs classes. »* (Agathe). *« Des élèves qui étaient en histoire-géo [...] ont trouvé ça super parce que déjà ça leur a permis de comprendre notre métier [...] ça leur a permis aussi de voir qu'on pouvait travailler ensemble [...] c'était vraiment pour qu'on apprenne à se connaître un petit peu [...] Eux peut-être que oui effectivement ils ont peut-être compris certaines contraintes qu'on voit pas forcément quand on est enseignant, notamment sur les exclusions de cours »* (Julie). On observe donc une évolution au cours des séances. Le fait de se connaître semble être un facteur facilitant la relation. Le fait également que les enseignants aient maintenant une question de vie scolaire au concours permet de créer un centre d'intérêt commun. Les enseignants s'intéressent plus aux problématiques des CPE dans ce cadre-là et cela permet de discuter de la vie scolaire au sens large, d'apprendre à comprendre la réalité de l'autre dans un environnement commun.

En termes d'observations personnelles lors de la journée en commun avec les enseignants en histoire-géographie, nous avons dans mon groupe fait l'effort d'aller vers eux, nous les avons questionnés sur leurs expériences de terrain et avons eu les mêmes questions en retour. Cette curiosité et ouverture à l'autre a permis à chacun de partager son ressenti, ses difficultés dans la formation et le métier. Nous pouvons également noter la part importante de la personnalité, l'envie, la volonté personnelle dans la création du lien et l'ouverture à l'autre. Dans notre cas, nous avons partagé des discussions, des méthodes de travail, créant un réel esprit d'appartenance à un groupe et donc des affinités. L'affinité est définie comme *« une relation impliquant une opération de choix et une satisfaction affective vécue par ses agents »* (Bodart, 2018). Dans notre situation, l'affinité créée entre étudiants CPE et enseignants a permis l'émergence d'un esprit de solidarité au sein du groupe. Les futurs enseignants, contrairement à d'autres groupes, sont restés pour soutenir les futurs CPE, notés sur l'exercice du jour. Ils nous ont également contactés à la suite de cette journée pour demander un partage de ressources

autour de l'éducation à la sexualité et à la vie affective. Cette création d'affinités, pouvant venir de différents facteurs (proximité, similitudes, perception d'une communauté d'intérêts ou de valeurs...) favorise donc la relation et la constitution d'un groupe stable (Bodart, 2018).

A travers nos observations et les réponses aux entretiens des CPE anciennement étudiantes à l'INSPE de Nantes, nous avons donc pu prendre conscience de l'influence des représentations des métiers sur la relation et donc le travail en commun. Dépasser les préjugés demande du temps pour connaître l'autre, pour se comprendre, comprendre les missions de l'autre et ses difficultés. Le contenu des formations de CPE et enseignant étant différent, il semble être intéressant de créer des espaces communs, de travail et de réflexion afin de permettre la relation, essentielle pour une collaboration efficace sur le terrain. Au sein des établissements, on a pu soulever, à travers notre enquête, des facteurs facilitant ou encore empêchant la collaboration entre enseignants et CPE. Nous aborderons ce sujet dans cette seconde partie.

2.2. La collaboration entre CPE et enseignants : une expérience voulue mais malmenée.

Comme nous avons pu le voir précédemment la collaboration a pour objectif de créer une cohésion au sein des établissements. Ainsi, travailler avec d'autres permet la construction d'une culture commune propice à la réussite de tous les élèves. Définie comme cela, la collaboration entre les personnels d'éducation et les professeurs semble essentielle, mais si celle-ci est insuffisamment développées au sein des formations, comment peut-elle se mettre en place sur le terrain ? Cinq entretiens menés auprès de trois Conseillères Principales d'Éducation et deux professeurs d'Histoire, de Géographie et d'EMC ont permis d'apporter des éléments de réponse et des pistes pour investir cette collaboration.

Ainsi, la collaboration entre CPE et professeurs, bien que son enjeu rassemble tous les professionnels, est contrariée principalement par des questions spatio-temporelles, mais cela est sans compter sur les évolutions technologiques de ces dernières décennies. Enfin, la collaboration semble variable en fonction des personnels et de leur individualité. Nous présenterons ci-dessous les derniers résultats de notre recherche.

2.2.1. Des professionnels en accord sur les enjeux de la collaboration.

La fin de nos entretiens se concentrait sur la question de la réussite de tous les élèves et en quoi la collaboration pouvait impacter celle-ci. En effet nous pouvons supposer que si l'ensemble des professionnels d'un établissement ont connaissance du Règlement Intérieur et mettent en pratique celui-ci par des protocoles et des règles de fonctionnement, cela permettra aux élèves, et aussi aux familles, de comprendre le sens du système en place dans l'établissement et alors de favoriser la réussite de chacun. Ainsi, les CPE et professeurs interrogés sont unanimes face à l'enjeu de la réussite de tous les élèves qui passe entre autres

par la collaboration. Charles¹³, professeur, d'Histoire, de Géographie et d'EMC définit alors cet objectif par une « *préparation et un rapport à notre société, [...] déconstruire les codes, leur faire rendre compte du monde qu'il y a autour d'eux* ». Ou encore, Agathe, CPE : « *Et après y'a des moments où c'est essentiel c'est pareil, c'est l'orientation. En filière générale je le vois beaucoup plus parce que, c'est bête mais moi je ne suis pas en classe et savoir [...] analyser où est la difficulté. [...], ça les profs ils savent très bien faire* ». Ainsi, la collaboration permettrait tant de faire prendre conscience des règles et des codes en place dans l'établissement et par extension, dans la société, que de permettre de réguler les parcours scolaire des élèves pour leur donner accès à une orientation à la portée de chacun. La construction d'une culture commune et d'une cohérence dans les établissements semble consciente et acceptée par tous, quand bien même elle n'est pas totalement effective. De plus, le principe de collaboration permettrait une cohérence éducative. En effet, d'après Pesce, la création des liens entre les enseignements serait l'un des objectifs du travail collectif. Pour Charles, professeur, la discipline de l'Éducation Morale et Civique est propice à la collaboration avec les CPE, en particulier sur le sujet du harcèlement. Pour cette question, en effet, les établissements faisant face de plus en plus à ce phénomène, il est pertinent de créer une cohérence éducative, notamment pour les discours en classe et hors classe. Ainsi, le programme pHARe (programme de lutte contre le Harcèlement à l'école), est un dispositif de collaboration trop méconnu des professeurs, comme nous avons pu le découvrir lors de la journée interdisciplinaire à l'INSPE de Nantes.

Malgré ce rassemblement autour de la réussite de tous les élèves, la collaboration semble peu à l'œuvre dans les établissements des professionnels interrogés. Les tensions, évoquées dans la partie théorique, telles que la dichotomie éducation-instruction (Barthélémy, 2020), ou encore la méconnaissance des missions et rôles des uns et des autres, sont présents dans le quotidien des CPE et des professeurs entretenus. « *Je pense que c'est pas un manque de volonté de leur part de vouloir travailler avec nous, c'est peut-être plus qu'il savent pas qu'on peut le faire ou ils pensent pas à nous* », c'est de cette façon que Julie, CPE, explique le manque de travail collectif avec les enseignants de son établissement, elle ajoute aussi qu'« *on voit après qu'on ait fait les choses quel était notre métier, enfin ce qui est notre métier et ce que sont nos missions. Alors qu'un prof, quand on le voit arriver on sait qu'il va faire cours de maths par exemple* ». Ainsi, les CPE interrogés, ressentent les représentations sociales assignées à leur métier en raison de leur ancêtre le surveillant général, bien que disparu depuis 1970 (Tschirhart, 2013). Les professeurs, quant à eux, ne savent pas réellement définir les missions des CPE, si ce n'est « *[...] CPE ça serait plus sur des Savoir-Être. Un peu moins sur les savoirs. Et un peu moins également sur les savoir-faire, voire pas du tout sur les savoir-faire. Ouais ça serait à peu près ça.* » (Matthieu¹⁴). Ainsi, CPE et professeur ne déploient pas le vocabulaire du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013), qui pourrait alors leur faire prendre conscience des missions et des rôles éducatif et

¹³ Annexe 10 : Retranscription de l'entretien avec Charles, professeur d'Histoire, de Géographie et d'EMC en Lycée., p.112

¹⁴ Annexe 11 : Retranscription de l'entretien avec Matthieu, professeur d'Histoire, de Géographie et d'EMC en collège., p.121

pédagogique commun que les uns et les autres ont. Alors, comment imaginer que les tensions entre les professionnels puissent entièrement disparaître et la collaboration se mettre en place.

Bien que la réussite de tous les élèves soit l'objectif principal de tout professionnel de l'Éducation Nationale, cela n'implique pas systématiquement la collaboration. En effet, les tensions historiques entre CPE et enseignants perdurent, notamment du fait de la méconnaissance des métiers des uns et des autres, ainsi qu'en raison de la perpétuelle opposition de l'éducation et de l'instruction. Et si aujourd'hui, l'instruction était impossible sans éducation et à contrario l'éducation impossible sans instruction ? Alors, la cohérence éducative et la culture commune ne seront possible qu'en effaçant ces contradictions et en développant la communication entre les différents professionnels des EPLE. Cela semble se dessiner pour nos professionnels sollicités. En effet, bien que le temps et les espaces peuvent empêcher la collaboration, les outils numériques ont su améliorer celle-ci.

2.2.2.D'une organisation spatio-temporelle ne favorisant pas la collaboration vers un travail collaboratif numérique.

Une fois les objectifs définis et la manière de les atteindre connue, il est nécessaire de voir maintenant comment mettre en place cela. Quels sont les espaces, les temps ou encore les outils pouvant contribuer ou empêcher la collaboration ? Autrement dit, quand, où et comment les personnels d'éducation et les professeurs peuvent-ils construire, ensemble, une culture commune et une cohérence éducative, au sein même de leur établissement ? Bien que des tensions interpersonnelles soient existantes, les professeurs et les personnels d'éducation se doivent de travailler ensemble et de communiquer, pour les surmonter. Les cinq entretiens que nous avons menés nous ont permis de discuter des espaces, du temps et des outils et de nous rendre compte que les conditions de la collaboration sont dépendantes de chaque EPLE. Ainsi, trois paramètres sont à prendre en compte : l'organisation spatio-temporelle, les instances et les dispositifs rythmant le quotidien des établissements et les outils informatiques et numériques à disposition.

Le premier paramètre à prendre en compte est spatio-temporel, soit l'organisation des espaces et du temps. Chaque établissement a son organisation spatiale et temporelle, mais certaines sont plus favorables que d'autres à la collaboration. Si les professionnels peuvent se croiser, se rencontrer et évoluer facilement dans des espaces communs, nous pouvons imaginer que cela favorisera l'interconnaissance et facilitera alors le travail collectif. Les entretiens nous ont permis de cibler certaines organisations spatiales et temporelles qui favorisent ou empêchent le travail collaboratif. Pour commencer, Agathe, CPE confirme notre supposition : la taille des bâtiments a un rôle à jouer, « *surtout dans un établissement comme le mien parce que c'est un très gros lycée et quand tu cherches une personne dans le lycée c'est impossible* », mais à l'inverse, pour Alice, CPE, « *comme on est sur un petit établissement on a une quarantaine, cinquante, d'enseignants donc on se croise quand même assez facilement.* ». En effet, la taille de l'établissement définit les distances entre les parties réservées aux personnels (salle de prof et bureau CPE par exemple), ainsi que le nombre de personnels y travaillant. Chaque entretien nous confirme que l'espace privilégié d'échange, voire de collaboration, entre CPE et professeurs est le bureau du CPE. Par exemple dans l'établissement de Charles, professeur, le

personnel se voit dans l'obligation de passer devant le bureau du CPE en arrivant dans l'établissement, *« on se dit bonjour et c'est vrai qu'il est possible que l'on discute plus avec elle pour ça. En tout cas si j'ai besoin je sais où elle est »*. Julie, CPE, nous confirme aussi cela, *« souvent les profs viennent dans mon bureau donc on discute dans mon bureau »*. Dans le même temps, la salle des professeurs est un lieu important, tel que Julie l'exprime, *« il s'y joue beaucoup de choses »*. Ainsi, Alice *« va travailler régulièrement en salle des professeurs »*. Mais dans le même temps, bien que Matthieu, professeur, confirme aller dans le bureau de CPE s'il en a besoin, en ce qui concerne la salle des professeurs, il vit une expérience totalement différente des CPE interrogées : *« Nan, elle vient pas. Elle vient pas en salle des profs ouais. Mais effectivement, je vois pas trop de CPE en salle des profs. L'année dernière dans un autre établissement, j'ai l'impression qu'elle venait pas trop, trop. »*. Nous observons alors que CPE et professeurs ont des lieux de rencontre et de travail définis, mais ont-ils suffisamment de disponibilité pour collaborer ? En effet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique les temps de travail entre CPE et professeur sont différents et les professeurs passent moins de temps que les CPE dans les établissements. S'ajoute à cela la répartition de leur temps. En effet lorsque les professeurs sont en classe avec les élèves, les CPE ont plus de disponibilité, mais à l'inverse lorsque les élèves sont hors classe, les professeurs sont disponibles mais les CPE rarement. Bien que certains puissent discuter ensemble, de manière informelle, à l'espace dédié aux fumeurs, tel est le cas d'Alice, CPE, *« sur une pause cigarette, sur le trottoir, on se voit. »*, cela est loin de concerner tous les professionnels. Même s'il est important de prendre en compte les temps informels, comme la pause cigarette ou se croiser momentanément dans les couloirs, ces moments ne sont pas de la collaboration mais ils peuvent y mener.

Le second paramètre concerne les réunions, qui ont une grande place dans le quotidien des établissements scolaires du second degré, mais cela dépend du type de rencontre. Pour ce qui est des réunions non institutionnelles, à la seule initiative de quelques-uns, celles-ci sont peu sollicitées. Ainsi, pour Agathe CPE, *« si on voit qu'on a besoin d'impliquer d'autres personnes, si on a besoin de formaliser les choses, on convient d'un moment pour en discuter. Mais c'est quand même plus rare. »*. En effet, Matthieu, professeur, ne semble pas demandeur de ce type de rencontre : *« je pense qu'un truc plus formel genre "rendez-vous à une heure précise" ça serait pas adapté en fait. »*

En ce qui concerne les instances, telles que les conseils d'administration durant lesquels sont notamment définis l'organisation de l'établissement et les règles de vie, seuls certains professionnels sont concernés. Le CPE y est membre de droit, mais pour les personnels d'enseignement et d'éducation, seuls certains y sont élus. Ainsi, le travail collaboratif peut avoir lieu avec des enseignants, souvent les plus investis. En effet, comme vu en amont, l'investissement dans le travail collaboratif peut demander beaucoup à ces participants. Alors, si ce travail collectif est vu comme une charge supplémentaire et donc une contrainte, nous pouvons faire face à un désengagement (Herbat et Guégan, 2008). Celui-ci peut être visible notamment lors des Conseils Pédagogiques. Cette instance est présidée par le Chef d'établissement et est composée d'au moins un professeur principal de chaque niveau et un professeur par discipline. Bien que d'autres professionnels puissent y être invités, la participation effective reste variable et freine la collaboration. Alors, si les réunions, formelles

ou non, permettent un travail collaboratif, il faut cibler les interlocuteurs et les moments afin de voir émerger une culture commune et une cohérence éducative.

En ce qui concerne le troisième paramètre, depuis une dizaine d'années une nouvelle forme de travail collaboratif a vu le jour par l'utilisation des outils numériques. La disponibilité du matériel, l'accès à un réseau et à des applications ont permis de développer la communication et donc la construction de projets collectifs au sein des EPLE. Ainsi, pour Alice, CPE, « *souvent [...] on formalise les choses par écrit parce qu'on est tous dans la boucle du mail* », tout comme pour Matthieu : « *je lui envoie un mail et dans la demi-journée elle a répondu* ». En effet, les 5 professionnels interrogés nous ont confirmé que l'utilisation du matériel informatique et des outils numériques, sont, dans les établissements, quotidiens et incontournables. Mais, il faut prendre en compte deux phénomènes qui peuvent venir contrarier la collaboration. Il s'agit de la multiplicité des supports et de la facture numérique. En ce qui concerne la multiplicité des supports, celle-ci est présente non seulement pour chacun d'entre nous, mais également dans les établissements scolaires. En effet, il existe plusieurs plateformes éducatives ou pédagogiques. Cela va des applications de vie scolaire au boîtes mail et des environnement de travail. Ainsi, il s'agirait pour les professionnels de définir ensemble les supports à utiliser pour rendre le travail collaboratif efficace. Enfin, la fracture numérique est aussi présente dans les établissements du second degré. Bien que la fracture numérique à l'origine soit définie par l'accès aux outils informatiques, elle concerne, aujourd'hui aussi l'utilisation des supports numériques. Ainsi, il est important de prendre en compte les compétences numériques de chacun des professionnels et le cas échéant de mettre en place des formations, pour s'assurer une bonne communication menant à une collaboration réussie. C'est en ce sens que l'Éducation Nationale a mis en place depuis 2018, le Cadre de Référence des Compétences Numériques dès le cycle 3 et jusqu'à l'université, évalué par le certification PIX. Alors, pour s'assurer du travail collaboratif, via les outils numériques qui se sont développés ces dernières années, il est important de considérer les difficultés que les uns et les autres peuvent rencontrer.

La qualité de la collaboration est donc conditionnée aux organisations en place dans les EPLE. Cela va de la prise en compte de la taille et de la répartition des espaces, des emplois du temps de chacun et de l'investissement personnel ainsi que des outils informatiques et des supports numériques disponibles et des compétences de chaque personnel. Ainsi, si la formation n'est pas suffisante pour informer et former tous les personnels d'éducation et les enseignants à la collaboration, la communication et la sensibilisation dans les établissements est primordiale.

2.2.3. Une collaboration plus évidente entre des personnels d'éducation et avec des professeurs aux statuts particuliers

Tel que nous l'avons vu, la collaboration entre les CPE et les professeurs ne semble pas évidente, malgré leur volonté de faire réussir tous les élèves. Ainsi, les personnels interrogés ont pu nous faire état de projets collectifs réalisés dans leur établissement. Qui sont les participants à ces projets et le travail collaboratif permet-il réellement la construction d'une culture commune et d'une cohérence éducative ? Dans cette troisième et dernière partie nous nous attacherons à révéler les différents participants à ces travaux. Nous verrons que la collaboration entre différents corps de métier se fait principalement avec des personnels à statut

particulier, tels que les professeurs principaux, et que les Chefs d'établissement ont leur rôle à jouer dans la mise en place du travail collaboratif. De plus, il apparaît que le travail collectif, lorsqu'il y en a, se met en place le plus souvent suite à un incident.

Nous observons dans les établissements davantage de projets entre professeurs, initié par l'une de leurs missions d'après le Référentiel de Compétences Professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Tout comme les enseignants, les personnels d'éducation, tels que les CPE et les équipes médico-sociales, ont davantage l'habitude de travailler ensemble puisqu'ils ont de nombreux sujets en commun, comme la sécurité physique, affective et morale des élèves. Mais la collaboration entre CPE et professeur semble inexistante. Aucun entretien ne fait état d'un projet avec un professeur, qui plus est d'Histoire, de Géographie et d'EMC. Matthieu, professeur d'Histoire, de Géographie et d'EMC, a même vécu une intervention lors d'un de ces cours, à la suite d'un incident discriminant au sein d'une classe de troisième : *« la CPE [...] a organisé [...] une sorte de formation, un petit module ou [...] une personne des forces de l'ordre quoi, un policier du coin, qui est venu pour expliquer comment les... en fait il a fait de l'EMC quoi. »*. Ainsi, nous pouvons observer, que même si le sujet fait partie des objectifs des cours d'Enseignement Moral et Civique, le professeur n'est pas consulté. Alors, que si nous regardons de plus près les contenus d'EMC¹⁵ et les missions des CPE, nous pouvons trouver de nombreux sujets communs. Ainsi, pour Matthieu, *« par exemple la séance d'EMC [sur le harcèlement], je pense qu'il y a peut-être 1% des profs d'histoire-géo qui sont en contact avec les CPE pour l'organiser. Alors que je pense que ça peut être intéressant de le faire ensemble. En tout cas moi je lui demanderai ... »*. Ici, la méconnaissance des missions des uns et des autres est la cause de cette non-collaboration. Alors, quels sont les participants des projets collaboratifs ?

Durant les entretiens il a été évident que la collaboration ne se faisait pas entre tous les professionnels. En effet, si nous prenons en compte toutes les conditions que la collaboration demande, l'organisation spatio-temporelle des établissements, le phénomène de fracture, la multiplicité des supports numériques et l'investissement personnel, seuls certains ont la possibilité de vraiment collaborer. Tout le panel des entretiens font ressortir des projets collectifs à l'œuvre dans leur établissement, tels que Julie ou encore Agathe, toutes deux CPE. Ainsi elles participaient à ces projets avec des professeurs : *« l'année dernière j'ai eu la chance de pouvoir faire un projet justement avec les enseignants. Donc c'étaient les PP de 6ème. »* (Julie), *« y'a une émission de radio qui existe dans le collège dans lequel j'étais l'année dernière, qui est animée par les professeurs principaux des classes de 3ème et la prof qui est référente égalité filles-garçons »* (Agathe). Ainsi nous observons, que les participants du côté du corps professoral sont le plus souvent les professeurs ayant aussi le statut de Professeur Principal. En effet, les missions de ces personnels d'éducation concernent la coordination de la classe et l'orientation des élèves de sa classe¹⁶. Alors, il a tout intérêt à collaborer avec les autres personnels pour avoir une vision d'ensemble de la scolarité de ses élèves. De plus, concernant

¹⁵ Annexe 12 : Arrêté du 17-7-2018 – JO du 21-7-2018 - Programme d'enseignement moral et civique cycle [extrait]., p.128

¹⁶ Annexe 13 : Circulaire n°2018-108 du 10-10-2018 – Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées, p.131

le projet d'Agathe, les participants comprennent aussi la professeure référente égalité fille-garçon, et dans un autre projet, en lycée professionnel, elle collabore sur un projet d'orientation avec le Directeur Délégué aux Formations Professionnelle et Technologique, autrement dit des personnels avec des statuts particulier. Nous avons aussi observé que ce statut est présent dans le projet d'Alice : *« on échange avec la professeure principale, qui est donc professeure de lettre-histoire »*. Ici, l'éviction de la discipline du professeur est au profit de son statut de Professeure Principale. Ainsi, même si la discipline est concernée par le sujet de l'intervention, le statut particulier sera prédominant. Le travail collaboratif se fait essentiellement avec des personnels aux statuts particuliers, notamment en raison de la concordance des missions. En ce qui concerne la collaboration entre CPE et professeur d'Histoire, de Géographie et d'EMC, celle-ci est encore à développer, malgré les nombreux sujets communs à ces deux métiers : harcèlement, discrimination, formation du citoyen, etc. Alors, en nous basant sur les différents types de collaboration présentés précédemment (Barthélémy, 2020), nous pouvons définir les travaux collectifs que nos enquêtés nous ont présentés. En effet, la collaboration peut se décliner de quatre manières différentes : la non-collaboration, le réassurance, la co-action et le partenariat. Nous pouvons affirmer avec ce qui a été analysé précédemment que les trois premiers types de collaboration sont présents dans chacun des établissements. Mais, pour ce qui est du partenariat entre les CPE et les professeurs d'Histoire, de Géographie et d'EMC, celui-ci est totalement inexistant au profit des personnels aux statuts particuliers.

Enfin, la présentation de ces projets nous montre aussi que le travail collaboratif se fait le plus souvent dans un contexte précis. En effet, si la collaboration est vue comme une charge de travail supplémentaire, alors pour faire travailler ensemble les professionnels de l'éducation, il faut une raison. Ainsi, Alice a collaboré avec une professeure principale après que celle-ci soit *« venue nous évoquer une situation en fin de semaine dernière sur du harcèlement scolaire, racket »* ou encore de *« climat de la classe, qui commençait à se dégrader fortement »* et pour Matthieu, professeur, c'était une situation d'insultes racistes. Ainsi, la mise en place du travail collaboratif se fait après des incidents, ou un constat de problématique. Julie, CPE, l'exprime de cette façon : *« j'ai pu faire des heures de vie de classe aussi quand y'a eu des soucis ponctuels, avec certaines classes »*. Alors le travail collaboratif est utilitariste et ne permet, qu'à la marge, de construire une culture commune et une cohérence éducative. C'est dans cette visée que Matthieu, professeur, s'interroge : *« je pense qu'il y a certains profs qui diraient que la collaboration avec les CPE est nécessaire quand les choses se passent mal. Quand y'a un problème en fait. La question c'est : est-ce qu'il faut attendre qu'il y ait un problème pour régler les solutions quoi. Et à ça faut répondre non quoi. Parce que je pense que vous en tant que CPE vous avez un savoir-faire que nous on n'a pas. Du coup c'est vrai que ça m'interroge un peu »*. Ainsi, pour permettre une réelle collaboration visant la réussite de tous, il semble nécessaire que quelqu'un donne l'impulsion. La vision globale, dont semble manquer Matthieu, est détenue par le chef d'établissement. En effet, c'est le personnel ayant non seulement un regard sur ce qu'il se passe au sein du corps professoral mais aussi en vie scolaire. Ainsi, il est primordial que les Chefs d'établissement prennent en main cette responsabilité et se saisissent des Conseils Pédagogiques, par exemple, pour impulser un travail collaboratif entre tous les corps de métier de l'Éducation Nationale.

La collaboration, se faisant lorsque CPE et professeurs travaillent ensemble pour définir une culture commune et une cohérence éducative, ne va pas de soi ni en formation MEEF, ni au sein même des établissements du second degré. Grâce à des enseignements communs et des temps de travail en groupe, les étudiants en master ont eu la possibilité de s'interroger sur les représentations des uns et des autres et sur les contenus des deux formations, CPE et Histoire, Géographie et EMC. Malgré tout, cela n'a concerné qu'une partie des étudiants, laissant la seconde partie dans la méconnaissance de l'autre et avec ses représentations sociales et personnelles. Alors, il semble nécessaire d'approfondir ces modules de formation en commun, pour que la collaboration soit plus évidente une fois en poste dans un EPLE. En effet, dans les établissements, la construction d'une culture commune et la définition d'une cohérence éducative pour la réussite de tous les élèves, bien qu'évidente pour tous, n'est pas mise en place si facilement. Plusieurs facteurs peuvent empêcher ou faciliter la collaboration, tels que l'organisation spatio-temporelle, la disponibilité et l'utilisation des outils informatiques et des supports numériques, et l'investissement personnel de chacun des professionnels de l'Éducation Nationale. Ainsi, la collaboration, lorsqu'elle est à l'œuvre, est biaisée, car utilitariste, elle est le plus souvent mise en place à la suite d'incidents, au lieu de faire preuve de prévention à l'aide d'objectifs et de pratiques communes. Ainsi, il apparaît que les chefs d'établissement doivent se saisir de cette vision d'ensemble, nécessaire à une collaboration pleine et entière.

3. Les limites et perspectives.

La recherche menée a déjà permis d'apporter des éléments de réponse intéressants à la problématique posée. Toutefois, elle a fait émerger des interrogations concernant la méthodologie de l'enquête.

Il convient donc à présent d'évoquer quelques limites à cette étude. Nous avons tout d'abord rencontré des difficultés à contacter les anciens étudiants en master MEEF Histoire-Géographie à l'université de Nantes, nous obligeant à interroger des professionnels n'ayant pas suivi cette formation. Notre mémoire portant sur l'impact de la formation dans la création d'une culture commune, il aurait été intéressant d'avoir l'avis des professeurs d'histoire-géographie ayant été formés à Nantes pour comparer plus directement leur ressenti à celui des 3 CPE formées au sein de la même Université. Nous avons par chance, suivi nous-même ce module et avons donc pu échanger avec les étudiants de M2 MEEF Histoire-Géographie à ce moment-là.

Également, dans la mesure où notre enquête se limite à l'interrogation de 3 CPE et 2 professeurs d'histoire-géographie, le nombre semble trop juste pour établir une réponse objective sur la réalité du travail collaboratif entre CPE et enseignants. En effet, le type d'établissement et la personnalité des professionnels faisant varier les occasions de collaboration, la facilité de communication et les pratiques professionnelles, il serait intéressant d'interroger un plus grand nombre de CPE et professeurs d'Histoire-Géographie.

Au cours de nos entretiens, menés à distance, nous avons eu quelques problèmes de coupure dans nos enregistrements, rendant plus difficile l'exploitation des données ensuite. En tant que CPE en formation, nous nous sommes demandé si les professeurs d'histoire-géographie avaient osé partager leurs ressentis vis-à-vis de leurs collègues CPE aussi facilement que les CPE interrogées. Il est possible qu'il ait été difficile pour les enseignants de distinguer notre rôle de chercheur à celui de CPE, influençant potentiellement certaines réponses.

Lors de nos observations pendant la journée de formation en commun entre les étudiants de master MEEF Histoire-Géographie et les étudiants de master MEEF Encadrement Éducatif, nous avons essayé d'être le plus neutre possible et d'observer de manière objective. Mais cette méthode n'est pas dénuée d'interprétation personnelle. Il serait intéressant d'observer chaque année ces journées interdisciplinaires afin de voir les évolutions.

Pour finir, les CPE et enseignants interrogés ont soulevé la question de la place du chef d'établissement dans la mise en relations des personnels au sein des établissements scolaires. Notre travail pourrait être enrichi par une enquête auprès de principaux et proviseurs sur les questions de collaboration et de cohésion d'équipe.

CONCLUSION

Les recherches ont montré que dans un souci d'accompagnement des élèves dans la réussite de leur parcours, il est essentiel que les acteurs des établissements scolaires communiquent et travaillent ensemble. Cette question de collaboration, notamment entre les enseignants et CPE, qui assurent le suivi des élèves sur les temps de classe et hors classe, prend de plus en plus de place dans les textes officiels. Mais si les recommandations tendent à rapprocher ces deux acteurs, la relation inter métiers entre CPE et enseignant peut-être l'objet de tensions, empêchant ainsi une collaboration efficace. D'où viennent ces tensions ? Comment se manifestent-elles ? Sont-elles visibles dès la formation des professionnels ? C'est pour répondre tenter de répondre à ces questions que nous choisissons d'étudier ce sujet en posant la problématique de recherche suivante : **alors qu'ils partagent des missions et compétences communes, comment, par la formation, enseignants et CPE peuvent-ils dépasser les tensions existantes afin de collaborer pour permettre la réussite de tous les élèves dans un système cloisonné ?**

Afin de comprendre d'où viennent ces tensions nous avons dans une première partie retracé l'évolution de chacun des métiers, l'un historiquement tourné vers la transmission de savoirs et l'autre vers la surveillance et le respect des règles. L'organisation cloisonnée de l'enseignement avec des temps en classe et hors classe, respectivement sous la responsabilité des enseignants et des CPE, ne facilite à priori pas la relation entre les acteurs. Cette distinction bien ancrée entre instruction et discipline est également génératrice de tensions puisque chacun des acteurs est victime de représentations sociales des métiers le poussant à rester dans son champ d'action historique et à tenir l'autre pour responsable en cas de problème. Mais ces représentations tendent à isoler les professionnels qui peuvent pour certains se retrouver en difficulté et donc en souffrance. Ces représentations existent-elles déjà dès la formation des CPE et enseignants ? Si nous avons mis en lumière la question de l'engagement individuel dans le travail collaboratif, nous avons également découvert à travers la recherche que bien que le contenu des formations soit différent, la formation peut être un lieu propice à la création d'une culture commune entre enseignants et CPE.

Pour vérifier la théorie sur le terrain, nous sommes donc ensuite allées interroger des CPE et enseignants d'histoire-géographie. Nous avons également observé et participé à une journée de formation en commun avec les étudiants en Master MEEF histoire-géographie. Nous avons alors découvert que les futurs enseignants ne connaissaient pas les missions des CPE, créant de l'agacement chez ces derniers, nuisant au travail collaboratif. Mais si la différence de formation et l'inégale connaissance du métier de l'autre font naître ces tensions, ces temps à l'INSPE peuvent également être l'opportunité d'échanger sur les métiers pour créer de véritables alliances entre les acteurs. Au sein des établissements scolaires, nous avons découvert que la collaboration entre CPE et enseignants était voulue, pour la réussite des élèves mais qu'il existait des facteurs empêchant ce travail commun. L'organisation du temps et des espaces au sein des établissements notamment ne permet pas toujours aux acteurs de travailler ensemble

mais ces derniers, au moyen de projets transversaux, outils numériques et sur les temps informels mettent tout en œuvre pour collaborer dans l'objectif d'accompagner au mieux les élèves dans leur parcours.

Ce travail de recherche nous a permis de remettre en question nos propres représentations sur le sujet. En tant qu'étudiantes en master MEEF encadrement éducatif nous avons pu observer nos camarades avoir des réticences à travailler avec les étudiants en master MEEF Histoire-Géographie. Nos recherches nous ont permis d'échanger avec les étudiants enseignants de notre groupe sur nos formations, nos expériences, nos missions et d'instaurer un climat de travail serein et propice à la collaboration. Nous avons donc pu produire un travail de qualité. Cela nous a également permis d'avoir un regard critique au sein de nos établissements de stage et de questionner les espaces de collaboration, les décisions des enseignants et CPE et ainsi instaurer un climat relationnel serein.

Cela nous a également fait réfléchir au rôle du chef d'établissement comme manager d'équipe au sein des établissements pour justement créer des espaces de collaboration et apaiser les éventuelles tensions. Il serait intéressant dans une future recherche d'aller interroger les chefs d'établissement sur le sujet et d'observer différentes pratiques pour les comparer. Il semble également intéressant d'aller étudier plus en détails la mise en place des projets transversaux au sein des établissements et leur efficacité dans la réussite et l'épanouissement des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Barthélémy, V. (2020). *Inclusion sans exclusion, quand les CPE et professeurs coopèrent.* Paris : L'Harmattan, Mouvements des savoirs.

Barrère, A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration et Éducation*, 143, 111-113.

Barrère, A. et Legrand, G. (2009). La formation professionnelle universitaire des enseignants. *Recherche et Formation*, 60, 5-11.

Barrère, A. (2020). L'enseignant relationnel. Un enjeu de métier et de formation. *Administration & éducation*, 168, 145-149.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, Vol. 44 - n°4.

Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.

Bodart, Y. (2018). Les phénomènes de groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 117-118, 119-146.

Boudon, J-O. (2004) Napoléon et les lycées. *Enseignement et société en Europe au début du XIXe siècle.* Paris : Nouveau Monde Éditions, Fondation Napoléon.

Bouvier, A. (2014), *Vers les établissements apprenants, perspectives pour la conduite de changement.* Paris : Canopé éditions, Livres bleus.

Bouvier, A. (2017), *Pour le management pédagogique : un socle indispensable Connaître-éclairer-évaluer-agir.* Boulogne-Billancourt : Berger Levrault.

Canivez, P. (1995). *Éduquer le citoyen ?* Paris : Hatier.

Chevalier, F. et Stenger, S. (2018). Chapitre 5. L'observation. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA*, 94-107. Caen : EMS Editions.

Compagnon, B. et Thévenin, A. (2001), *Histoire des instituteurs et des professeurs : de 1880 à nos jours.* Éditions Perrin, Terre d'Histoire.

Condette, S. (2014). Conseiller(e) principal(e) d'éducation. Évolutions et enjeux professionnels d'un métier méconnu. *Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu*, 11, 13-15.

Crozier M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système.* Paris : Seuil.

- Fabre, M. (2020).** Jean-François Thémines & Patricia Tavignot (dir.), Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question. *Changements institutionnels, processus de traduction et dynamiques des acteurs(es)*, 42.
- Guglielmi, J. (1998).** Naissance et évolution d'un IUFM. La formation des enseignants. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*. 91-105.
- Hargreaves, A. (1995).** Development and Desire: A Postmodern Perspective. In Guskey, T. and Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers' College Press.
- Herbout, V. et Guéguen, N. (2008).** L'effet d'une procédure engageante par étapes sur la sensibilisation des salariés au projet d'amélioration. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14, 101-138.
- Joing, I., Mikulovic, J. & Bui-Xuân, G. (2012).** Les quatre paradoxes des institutions scolaires : Quand la compréhension du fonctionnement institutionnel éclaire la problématique de la violence. *Déviance et Société*, 36, 3-35.
- Kaës, R. (2008).** Reconnaissance et méconnaissance dans les liens intersubjectifs : Une introduction. *Le Divan familial*, 20, 29-46.
- Laval, C. (2013).** La culture commune dans l'école démocratique. *La Pensée*, 376, 43-55.
- Lallement, M. (2018).** *Le travail sous tensions*. Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Maillot, C. et Merini, C. (2021).** La collaboration, une activité empêchée ? *La nouvelle revue-Éducation et sociétés inclusives*, 89-90, 129-144.
- Maroy, C. (2006)** Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Meyer, J.C. (2017).** *Le travail collaboratif des enseignants, pourquoi ? Comment ? Travailler en équipe au collège et au lycée*. Paris : ESF Éditeur, Pédagogies.
- Mikaïlof, N. (2017).** L'attention au bien-être de l'élève par le CPE accompagnant. Une approche multidimensionnelle et bienveillante au service de l'épanouissement individuel et collectif des élèves. *Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être ? Tome2*, 18
- Obin, J.P. (2002)** *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport MEN.
- Perrenoud P. (1999).** *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Prost A. (1992).** *Éducation, société et politiques*. Paris : Seuil.

Rémy, R., Sérazin, P. et Vitali, C. (2010). Chapitre I. L'arrivée du surveillant général. *Les conseillers principaux d'éducation* (pp. 11-17). Paris : Presses Universitaires de France.

Rouillard, R. et Chauvigné, C. (2020). Quelle est la place du travail collaboratif entre le conseiller principal d'éducation et les enseignants dans les représentations sociales des étudiants ? *Carrefours de l'éducation*, 49, 79-95.

Trognier, V. et Ruano-Borbalan J.C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?

Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35, 85-103.

Verneuil, Y. (2004). Les professeurs de l'enseignement secondaire au début du XX^{ème} siècle : entre corporatisme et esprit de catégorie. *Carrefours de l'éducation*, 17, 102-117.

O'Brien, A. (2014). When Teachers and Administrators Collaborate. *Edutopia*.

Durkheim, E (1992). Définition de l'éducation. In *Éducation et sociologie*. Coll. Quadrige. Paris : PUF ; 47-57.

Piaget, J. (1969) Principes d'éducation et données psychologiques, in *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël. 221-230.

ANNEXES

ANNEXE 1. DECRET N° 70-738 DU 12 AOUT 1970 RELATIF AU STATUT PARTICULIER DES CONSEILLERS PRINCIPAUX D'EDUCATION.	61
ANNEXE 2. CIRCULAIRE N°97-123 DU 23-5-1997 : MISSION DU PROFESSEUR	64
ANNEXE 3. DECRET IMPERIAL PORTANT L'ORGANISATION DE L'UNIVERSITE (17 MARS 1808)- NAPOLEON I ^{ER} , <i>BULLETIN DES LOIS</i> , NUMERO 185, P.145-171	70
ANNEXE 4. ARRETE DU 1-7-2013 - J.O. DU 18-7-2013 - REFERENTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES METIERS DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION	71
ANNEXE 5. CIRCULAIRE N°2015-139 DU 10-08-2015 – MISSION DES CONSEILLERS PRINCIPAUX D'EDUCATION.....	75
ANNEXE 6. GRILLE D'ENQUETE	80
ANNEXE 7. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC JULIE, CPE DANS UN COLLEGE.....	82
ANNEXE 8. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC ALICE, CPE DANS UN LYCEE PROFESSIONNEL	92
ANNEXE 9. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC AGATHE, CPE DANS UN LYCEE POLYVALENT	102
ANNEXE 10. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC CHARLES, PROFESSEUR D'HISTOIRE, DE GEOGRAPHIE ET D'EMC EN LYCEE.....	115
ANNEXE 11. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MATTHIEU, PROFESSEUR D'HISTOIRE, DE GEOGRAPHIE ET D'EMC EN COLLEGE.	124
ANNEXE 12. ARRETER DU 17-7-2018 – JO DU 21-7-2018 - PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE CYCLE [EXTRAIT].	131
ANNEXE 13. CIRCULAIRE N°2018-108 DU 10-10-2018 – ROLE DU PROFESSEUR PRINCIPAL DANS LES COLLEGES ET LES LYCEES.....	134

Annexe 1. Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation.

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.

MINISTRE DE L'EDUCATION 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'Etat (section des finances) entendu,

Décète :

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 un seul 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.

Art. 8. — Les candidats reçus aux concours prévus aux articles 5 et 6 sont nommés conseillers principaux et conseillers d'éducation stagiaires; ils accomplissent, dans un centre de formation, un stage d'un an, renouvelable une seule fois, à l'issue duquel leur est délivré le certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal ou de conseiller d'éducation.

Les modalités d'organisation du stage et de délivrance des certificats d'aptitude sont fixées par arrêté du ministre de l'éducation nationale.

A l'issue du stage, les stagiaires sont soit titularisés après délivrance du certificat d'aptitude, soit réintégréés dans leur corps d'origine, soit licenciés.

Art. 9. — Lors de leur nomination, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation sont reclassés dans leur grade selon les dispositions du décret modifié n° 51-1423 du 5 décembre 1951 susvisé.

Les corps de conseillers principaux d'éducation et de conseillers d'éducation sont respectivement affectés des coefficients caractéristiques 135 et 105.

CHAPITRE III

Avancement.

Art. 10. — Les conditions d'avancement d'échelon des conseillers principaux d'éducation et des conseillers d'éducation sont fixées selon les durées de service et les proportions d'effectifs ci-après :

ECHELONS	30 P. 100	50 P. 100	20 P. 100
Du 1 ^{er} au 2 ^e échelon...	1 an.	1 an.	1 an.
Du 2 ^e au 3 ^e échelon...	1 an.	1 an 6 mois.	1 an 6 mois.
Du 3 ^e au 4 ^e échelon...	1 an.	1 an 6 mois.	1 an 6 mois.
Du 4 ^e au 5 ^e échelon...	2 ans.	2 ans 6 mois.	2 ans 6 mois.
Du 5 ^e au 6 ^e échelon...	2 ans 6 mois.	3 ans.	3 ans 6 mois.
Du 6 ^e au 7 ^e échelon...	2 ans 6 mois.	3 ans.	3 ans 6 mois.
Du 7 ^e au 8 ^e échelon...	2 ans 6 mois.	3 ans.	3 ans 6 mois.
Du 8 ^e au 9 ^e échelon...	2 ans 6 mois.	3 ans 6 mois.	4 ans.
Du 9 ^e au 10 ^e échelon...	2 ans 6 mois.	3 ans 6 mois.	4 ans 6 mois.
Du 10 ^e au 11 ^e échelon...	2 ans 6 mois.	3 ans 6 mois.	4 ans 6 mois.

CHAPITRE IV

Dispositions transitoires.

Art. 11. — Pour la constitution initiale de chacun des corps des conseillers principaux d'éducation et des conseillers d'éducation, il sera établi une liste d'aptitude après avis des inspections générales et d'une commission spéciale paritaire qui sera définie par arrêté conjoint du ministre de l'éducation nationale et du ministre chargé de la fonction publique.

Pourront être inscrits :

Sur la liste d'aptitude pour l'accès au corps des conseillers principaux d'éducation : les surveillants généraux titulaires des lycées ;

Sur la liste d'aptitude au corps des conseillers d'éducation : les surveillants généraux titulaires des collèges d'enseignement technique.

Le nombre des surveillants généraux inscrits sur chacune des listes d'aptitude ne pourra excéder le tiers des effectifs réels des corps d'origine respectifs arrêtés à la date de publication du présent décret.

Les fonctionnaires inscrits sur la liste d'aptitude seront nommés et intégrés dans les nouveaux corps pour compter de la date d'effet du présent décret.

Art. 12. — Les surveillants généraux de lycée et les surveillants généraux de collège d'enseignement technique qui n'auront pas été intégrés en vertu des dispositions de l'article 12 seront, pour compter de la date d'effet du présent décret, nommés en qualité de stagiaire respectivement dans le corps des conseillers principaux d'éducation et dans celui des conseillers d'éducation.

A l'issue d'un stage probatoire d'une durée de un an, ils feront l'objet, après avis des inspections générales et de la commission administrative paritaire des nouveaux corps, soit d'une mesure de titularisation, soit d'une prolongation de stage d'une année. A l'issue de la seconde année de stage, les stagiaires seront soit titularisés après les avis mentionnés ci-dessus, soit réintégréés dans leur corps d'origine.

Art. 13. — Les surveillants généraux nommés en application des dispositions des articles 12 et 13 sont reclassés dans leur nouveau corps dans les conditions fixées à l'article 9 ci-dessus.

Art. 14. — Pendant une période de cinq années à compter de la publication du présent décret, peuvent, sans autre condition, faire acte de candidature au concours de conseiller d'éducation prévu à l'article 6 :

Les instructeurs régis par le décret n° 67-54 du 12 janvier 1967 ;

Les titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions d'éducation ;

Les personnels qui, à la date de publication du présent décret, remplissent les conditions d'inscription sur la liste d'aptitude pour l'accès au corps des surveillants généraux de collège d'enseignement technique.

Art. 15. — Il est mis fin au recrutement dans les corps de surveillants généraux des lycées et dans celui des surveillants généraux des collèges d'enseignement technique.

Art. 16. — Par dérogation aux dispositions du chapitre II, et afin de pourvoir aux besoins de la rentrée scolaire 1970-1971, il sera procédé au recrutement de conseillers principaux et de conseillers d'éducation par la nomination de candidats inscrits sur des listes d'aptitude spéciales. Ces listes seront établies dans les conditions qui régissent, à la date de publication du présent décret, le recrutement, respectivement, des surveillants généraux des lycées et des surveillants généraux des collèges d'enseignement technique.

Ils seront nommés en qualité de stagiaire avec effet de la date de la rentrée scolaire.

Les conditions du stage et de la titularisation sont celles qui sont définies à l'article 12 (deuxième alinéa). Les stagiaires qui n'ont pas la qualité de fonctionnaire titulaire dans un autre corps et qui ne sont pas titularisés à l'issue de la deuxième année de stage sont licenciés.

Art. 17. — Le ministre de l'économie et des finances, le ministre de l'éducation nationale, le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre, chargé de la fonction publique et des réformes administratives, et le secrétaire d'Etat à l'économie et aux finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française et prendra effet du 1^{er} janvier 1970.

Fait à Paris, le 12 août 1970.

JACQUES CHABAN-DELMAS.

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,
OLIVIER GUICHARD.

Le ministre de l'économie et des finances,
VALÉRY GISCARD D'ESTAING.

Le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre,
chargé de la fonction publique et des réformes
administratives,

PHILIPPE MALAUD.

Le secrétaire d'Etat à l'économie et aux finances,
JACQUES CHIRAC.

Décret n° 70-739 du 12 août 1970 portant règlement d'administration publique et relatif à la composition des commissions administratives paritaires des corps de 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 n° 59-307 du 14 février 1959 portant règlement d'administration publique et relatif aux commissions administratives paritaires et aux comités techniques paritaires ;

Vu le décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation ;

Vu l'avant-dernier alinéa de l'article 21 du décret n° 63-766 du 30 juillet 1963 ;

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

Décète :

Art. 1^{er}. — Par dérogation à l'article 6 du décret n° 59-307 du 14 février 1959, le nombre des représentants du personnel au sein des commissions administratives paritaires des corps de conseillers principaux et de conseillers d'éducation est de quatre membres titulaires et de quatre membres suppléants.

Art. 2. — Le ministre de l'économie et des finances, le ministre de l'éducation nationale, le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre, chargé de la fonction publique et des réformes administratives, et le secrétaire d'Etat à l'économie et aux finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 12 août 1970.

JACQUES CHABAN-DELMAS.

Par le Premier ministre :
Le ministre de l'éducation nationale,
OLIVIER GUICHARD.

Le ministre de l'économie et des finances,
VALÉRY GISCARD D'ESTAING.

Le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre,
chargé de la fonction publique et des réformes
administratives,

PHILIPPE MALAUD.

Le secrétaire d'Etat à l'économie et aux finances,
JACQUES CHIRAC.

Concours pour l'admission en classe de formation pédagogique des écoles normales primaires.

Par arrêté interministériel en date du 12 août 1970, est autorisée en 1970 l'ouverture du concours d'admission en classe de formation pédagogique (étèves bacheliers) des écoles normales primaires.

Le nombre de places mises en compétition est fixé à 1.200.

NOTA. — Pour tous renseignements, les candidats doivent s'adresser au siège des académies (service des examens).

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT INDUSTRIEL ET SCIENTIFIQUE

Autorisation à des chambres de commerce et d'industrie d'émettre des emprunts.

BREST

Le ministre du développement industriel et scientifique,
Vu la loi du 9 avril 1898 modifiée sur les chambres de commerce et d'industrie ;

Vu l'arrêté ministériel du 15 mai 1964 autorisant la chambre de commerce et d'industrie de Brest à recourir à l'emprunt ;

Vu la délibération de cette chambre de commerce et d'industrie en date du 28 janvier 1970 ;

Vu l'avis du comité régional Bretagne de la formation professionnelle et de la promotion sociale en date du 10 juin 1970,

Arrête :

Art. 1^{er}. — La chambre de commerce et d'industrie de Brest est autorisée à contracter un emprunt de 1.600.000 F destiné à financer la construction et l'aménagement, dans cette ville, d'un complexe d'enseignement commercial.

Cet emprunt pourra être réalisé et conclu, en totalité ou par fractions, soit avec publicité et concurrence, soit de gré à gré, soit par voie de souscription publique, avec faculté d'émettre des obligations au porteur ou transmissibles par endossement dans les conditions prévues par l'article 82 de la loi du 23 décembre 1946, soit directement notamment auprès de la caisse des dépôts et consignations, de la caisse d'aide à l'équipement des collectivités locales, du Crédit foncier de France ou de la caisse nationale de prévoyance.

L'amortissement de cet emprunt, qui pourra être remboursé par anticipation, s'effectuera dans un délai maximum de trente ans.

Le taux réel de l'emprunt, compte tenu du prix d'émission et de tous avantages accessoires, ne devra pas être supérieur à celui des emprunts prévus par les décrets des 9 août 1953 et 20 mai 1955, tel qu'il ressort, au moment de l'émission, des conditions fixées pour ces emprunts par le ministre de l'économie et des finances.

Il sera fait face au service d'intérêt et d'amortissement dudit emprunt au moyen du produit de l'imposition additionnelle à la patente.

Art. 2. — Le directeur de la technologie, de l'environnement industriel et des mines est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 7 août 1970.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur de la technologie,
de l'environnement industriel et des mines,
JEAN-CLAUDE SORE.

DOUAI

Le ministre du développement industriel et scientifique,
Vu la loi du 9 avril 1898 modifiée sur les chambres de commerce et d'industrie ;

Vu les délibérations de la chambre de commerce et d'industrie de Douai en date des 10 mars et 12 mai 1970 ;

Vu l'avis du préfet du Nord en date du 6 mai 1970,

Arrête :

Art. 1^{er}. — La chambre de commerce et d'industrie de Douai est autorisée à contracter un emprunt de 1.200.000 F destiné à financer la création dans cette ville d'un centre d'informatique de gestion. Cet emprunt pourra être réalisé et conclu, en totalité ou par fractions, soit avec publicité et concurrence, soit de gré à gré, soit par voie de souscription publique avec faculté d'émettre des obligations au porteur ou transmissibles par endossement dans les conditions prévues par l'article 82 de la loi du 23 décembre 1946, soit directement notamment auprès de la caisse des dépôts et consignations, de la caisse d'aide à l'équipement des collectivités locales, du Crédit foncier de France ou de la caisse nationale de prévoyance.

L'amortissement de cet emprunt, qui pourra être remboursé par anticipation, s'effectuera dans un délai maximum de trente ans.

Le taux réel de l'emprunt, compte tenu du prix d'émission et de tous avantages accessoires, ne devra pas être supérieur à celui des emprunts prévus par les décrets des 9 août 1953 et 20 mai 1955, tel qu'il ressort, au moment de l'émission, des conditions fixées pour ces emprunts par le ministre de l'économie et des finances.

Il sera fait face au service d'intérêt et d'amortissement dudit emprunt au moyen des recettes d'exploitation du centre d'informatique de gestion.

Art. 2. — Le directeur de la technologie, de l'environnement industriel et des mines est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 7 août 1970.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur de la technologie,
de l'environnement industriel et des mines,
JEAN-CLAUDE SORE.

FLERS

Le ministre du développement industriel et scientifique,
Vu la loi du 9 avril 1898 modifiée sur les chambres de commerce et d'industrie ;

Vu la loi du 20 juin 1933 comprenant les aéroports parmi les établissements que les chambres de commerce et d'industrie sont autorisées à fonder et à administrer ;

Vu la délibération de la chambre de commerce et d'industrie de Flers en date du 29 février 1968 ;

Vu l'avis du ministre des transports en date du 18 novembre 1969 (direction de la région aéronautique Nord) ;

Vu l'avis du conseil de direction du fonds de développement économique et social en date du 8 octobre 1969 ;

Vu la convention passée entre la chambre de commerce et d'industrie de Flers et la ville d'Argentan,

Arrête :

Art. 1^{er}. — La chambre de commerce et d'industrie de Flers est autorisée à recourir à l'emprunt, à hauteur de 180.000 F, en vue de contribuer au financement de l'acquisition des terrains d'assiette de l'aérodrome d'Argentan.

Il sera fait face au service d'intérêt et d'amortissement de cet emprunt au moyen des centimes additionnels à la patente.

Art. 2. — Le montant des emprunts qui seront réalisés au cours de chaque année en exécution de l'article 1^{er} ci-dessus sera fixé par décision du ministre de l'économie et des finances, après avis du conseil de direction du fonds de développement économique et social.

Art. 3. — Le directeur des chambres de commerce et d'industrie et de la propriété industrielle est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 7 août 1970.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur de la technologie,
de l'environnement industriel et des mines,
JEAN-CLAUDE SORE.

Annexe 2. Circulaire n°97-123 du 23-5-1997 : mission du professeur

CIRCULAIRE N°97-123 DU 23-5-1997 : mission du professeur

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

FORMATION INITIALE
NOR : MENL9701489C
RLR : 807-0
CIRCULAIRE N°97-123 DU 23-5-1997
MEN
DLC
DGES

Texte adressé aux recteurs d'académie ; aux directeurs des instituts universitaires de formation des maîtres.

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.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,

Le directeur des lycées et collèges
Alain BOISSINOT
Le directeur général des enseignements supérieurs
Christian FORESTIER

MISSION DU PROFESSEUR EXERÇANT EN COLLÈGE, EN LYCÉE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE OU EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET COMPÉTENCES ATTENDUES EN FIN DE FORMATION INITIALE

AVANT-PROPOS

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'État, 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.

I - 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 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989). 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.

II - 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 tienne 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.

III - 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'État (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. À 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 3. Décret impérial portant l'organisation de l'Université (17 mars 1808) - Napoléon I^{er}, *Bulletin des lois*, numéro 185, p.145-171

Titre IV : de l'ordre qui sera établi entre les membres de l'Université ; des rangs et des titres attachés aux fonctions

Article 29 - Les fonctionnaires de l'Université impériale prendront rang entre eux dans l'ordre suivant :

	Rangs d'administration	Rangs d'administration
1	Le grand-maître	
2	Le chancelier	
3	Le trésorier	
4	Les conseillers à vie	
5	Les conseillers ordinaires	
6	Les inspecteurs de l'Université	
7	Les recteurs des académies	
8	Les inspecteurs des académies	
9	Les doyens des facultés	
10		Les professeurs des facultés
11	Les proviseurs des lycées	
12	Les censeurs des lycées	
13		Les professeurs des lycées
14	Les principaux des collèges	
15		Les agrégés
16		Les régents des collèges
17	Les chefs d'institutions	
18	Les maîtres de pension	
19		Les maîtres d'étude

Annexe 4. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

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 et personnels d'éducation de l'enseignement agricole (compétences de 15 à 18)
- 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, etc.), 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 socio-professionnelle, 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.
- Éviter 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'État, 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.

Annexe 5. Circulaire n°2015-139 du 10-08-2015 – Mission des conseillers principaux d'éducation



Le Bulletin officiel de l'éducation nationale publie des actes administratifs : décrets, arrêtés, notes de service, etc. La mise en place de mesures ministérielles et les opérations annuelles de gestion font l'objet de textes réglementaires publiés dans des B.O. spéciaux.

Missions des conseillers principaux d'éducation

NOR : MENH1517711C
circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015
MENESR - DGRH B1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

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 la 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.

4 - 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.

c) 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 6. Grille d'enquête

Nous sommes étudiantes en Master 2 Encadrement Éducatif pour devenir CPE et dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons à la place de la formation dans le travail collaboratif entre les enseignants et les CPE. Nous interrogeons donc des CPE et enseignants stagiaires à mi-temps en établissement et en formation afin d'être au plus près de notre problématique.

Dans cet entretien, nous vous poserons des questions sur la formation que vous suivez/avez suivi et sur la relation de travail que vous entretenez au sein de votre établissement avec le(s) CPE ou le(s) enseignants. Afin d'analyser les résultats de notre enquête, cet entretien sera enregistré. Êtes-vous d'accord ? Dans tous les cas vos réponses seront anonymisées.

Date / Heure / Lieu de l'entretien :

Durée :

L'enquêté (Nom Prénom, fonction, établissement) :

Thèmes/Axes	Questions
<p>La formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle formation suivez-vous cette année ? - Quels sont les thèmes principaux abordés dans votre formation / le contenu de vos cours ? - Comment est abordée la question des autres personnels de l'éducation, en particulier du CPE · de l'enseignant ? (Type de cours, temps consacré, méthode d'enseignement, ...) - Avez-vous des temps de formation en commun avec des stagiaires en master MEEF Histoire-Géo ou master MEEF CPE ? - Comment abordez-vous les questions d'éducation · discipline et de pédagogie · instruction ? - Si oui, que pensez-vous de ces temps de formation en commun ? Si non, que penseriez-vous d'un temps de travail en commun ? - Quels sont vos missions en tant que CPE · enseignant ? - Quels sont selon vous les missions d'un CPE · d'un enseignant ? - Lesquelles de ces missions vous semblent communes ou complémentaires aux vôtres (en théorie et sur le terrain) ?
<p>La relation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Au sein de votre établissement de stage, comment qualifieriez-vous les relations que vous entretenez avec le CPE · l'enseignant ?

Annexe 12. Arrêter du 17-7-2018 – JO du 21-7-2018 - Programme d'enseignement moral et civique cycle [extrait].



Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)

Les finalités de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles.

1) Respecter autrui

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'adjectif « *moral* » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun.

Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

2) Acquérir et partager les valeurs de la République

Le Code de l'éducation affirme « *qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* » (article L 111-1). Cette mission est réaffirmée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « *L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays* ».

Les valeurs et principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen. Les transmettre et les faire partager est une œuvre d'intégration républicaine ; ces valeurs et principes relient la France à la communauté des nations démocratiques, à l'échelle européenne comme à l'échelle mondiale.

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.

3) Construire une culture civique

La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique.

Elle trouve son expression dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, selon lequel l'École « *permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen* ».

La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.

- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi.
- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.
- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation.

Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société.

Modalités pratiques et méthodes de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des pratiques. Il requiert l'acquisition de connaissances et de compétences dans les quatre domaines de la culture civique et donne lieu à des traces écrites et à une évaluation.

L'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes. La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. Ils comportent une prise d'informations selon les modalités choisies par le professeur, un échange d'arguments dans un cadre défini et un retour sur les acquis permettant une trace écrite ou une formalisation.

L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées.

L'enseignant exerce sa responsabilité pédagogique dans les choix de mise en œuvre en les adaptant à ses objectifs et à ses élèves.

L'enseignement moral et civique dispose réglementairement d'un horaire dédié permettant une mise en œuvre pédagogique au service de ses finalités.

Compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4

Culture de la sensibilité

- ∨ Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- ∨ S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- ∨ Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres
- ∨ Accepter les différences
- ∨ Être capable de coopérer
- ∨ Se sentir membre d'une collectivité

Culture de la règle et du droit

- ∨ Respecter les règles communes
- ∨ Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique
- ∨ Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques
- ∨ Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs

Culture du jugement

- ∨ Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique
- ∨ Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé
- ∨ S'informer de manière rigoureuse
- ∨ Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général
- ∨ Avoir le sens de l'intérêt général

Culture de l'engagement

- ∨ Être responsable de ses propres engagements
- ∨ Être responsable envers autrui
- ∨ S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement
- ∨ Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique
- ∨ Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche

Annexe 13. Circulaire n°2018-108 du 10-10-2018 – Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées

Les équipes pédagogiques, conformément à l'article R. 421-49 du Code de l'éducation, se concertent, assurent le suivi et l'évaluation des élèves et organisent l'aide à leur travail personnel. Elles conseillent les élèves pour le bon déroulement de leur scolarité et le choix de leur orientation. Dans le cadre de ces missions, les équipes pédagogiques sont chargées des relations avec les familles et les élèves et travaillent en collaboration avec d'autres personnels, notamment les personnels d'éducation et d'orientation.

Au sein des équipes pédagogiques, les professeurs principaux sont désignés par le chef d'établissement, conformément aux dispositions de l'article R. 421-10 du Code de l'éducation, avec l'accord des intéressés, en fonction de leurs qualités pédagogiques, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, au dialogue quel que soit leur interlocuteur.

Pour que les professeurs principaux jouent avec efficacité le rôle qui leur est assigné, il est nécessaire que le principal ou le proviseur les réunisse à intervalles réguliers.

Leur rôle est essentiel à la réussite des élèves et à leur orientation. Sous la responsabilité du chef d'établissement, ils favorisent, pour leur classe, les liens entre les élèves, les représentants légaux, les professeurs, les conseillers principaux d'éducation (CPE), les personnels sociaux et de santé, le psychologue de l'éducation nationale et l'équipe de direction. Le bon déroulement de leurs missions conditionne par conséquent le fonctionnement de l'établissement et participe à la construction du futur adulte responsable et citoyen.

Les missions des professeurs principaux concernent tous les niveaux, de la classe de sixième à la classe de terminale, et tous les types d'enseignement.

La circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993 relative au rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées est abrogée.

I. Leurs missions

3.1.1. 1. La coordination : suivi des acquis, de l'évaluation et accompagnement des élèves

Les membres de l'équipe pédagogique contribuent au suivi individuel, à l'information et à l'orientation des élèves du second degré qui leur sont confiés. Dans ce cadre, sans intervenir sur les questions spécifiques relevant des champs disciplinaires des autres membres de l'équipe, le professeur principal fait le lien, pour sa classe, entre tous les personnels qui suivent l'élève : les professeurs, les CPE, les personnels sociaux et de santé, le psychologue de l'éducation nationale et l'équipe de direction. Il est également l'interlocuteur privilégié de la famille.

1.1 Le suivi des acquis scolaires et de l'évaluation des élèves

Menée et réalisée par les enseignants, en collaboration avec l'équipe éducative, l'évaluation a pour fonction de rendre compte des acquis de l'élève et de l'aider à progresser.

Lors des conseils de classe, le professeur principal, ou un représentant de l'équipe pédagogique le cas échéant, expose au conseil de classe les résultats obtenus par les élèves et présente une synthèse des conseils formulés par l'équipe pour leur parcours de formation. Sur ces bases et en prenant en compte l'ensemble des éléments d'ordre éducatif, médical et social apporté par ses membres, le conseil de classe examine le déroulement de la scolarité de chaque élève afin de

mieux l'accompagner dans son parcours scolaire, à la fois dans la progression de ses apprentissages à l'intérieur d'un cycle, dans son passage d'un cycle à l'autre et dans la construction de son projet personnel.

Une synthèse de ce suivi est régulièrement transmise à l'élève et à ses représentants légaux. Elle leur propose à cette occasion les objectifs et modalités pédagogiques permettant l'élaboration puis la réalisation du projet personnel de l'élève. Dans ce cadre, le professeur principal est un référent pour les représentants légaux des élèves de sa classe et peut proposer des temps de dialogue individuel.

Au collège, les éléments de ce suivi sont consignés dans le livret scolaire unique (LSU). Celui-ci permet de rendre compte de l'évolution des acquis scolaires de l'élève. Il sert d'instrument de liaison entre les enseignants, l'élève et ses représentants légaux. Une fois les différents bilans renseignés dans le livret scolaire, le professeur principal veille à la bonne appropriation de ces bilans par l'élève et ses représentants légaux.

Dans le cadre des dispositifs d'accompagnement des élèves, notamment "Devoirs faits", le professeur principal peut être amené à faciliter les liaisons entre les temps de travail dans l'établissement, dans la classe et hors la classe, notamment en assurant le suivi des élèves concernés.

En lycée, en classe de seconde, le professeur principal exploite, avec l'équipe pédagogique, les résultats obtenus aux tests de positionnement et repère ainsi avec ses collègues, pour chaque élève, les besoins les plus urgents. Au sein de sa classe et en lien avec l'équipe de direction, le professeur principal suit la composition des groupes d'accompagnement personnalisé et leur évolution en cours d'année scolaire.

En lycée général et technologique, sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur principal doit, sur la base des résultats obtenus et en lien avec le psychologue de l'éducation nationale et l'équipe pédagogique, guider l'élève dans son choix de spécialités ou de série, et aussi, le cas échéant, dans celui des options proposées en première.

Dans les classes de première de la voie générale et technologique, en fonction des spécialités et des enseignements optionnels choisis par l'élève et en lien avec le psychologue de l'éducation nationale, le professeur principal doit, avec l'aide de l'équipe pédagogique sur la base des résultats obtenus et du projet d'avenir de l'élève, le guider dans ses choix en vue de la classe terminale.

En lycée professionnel, en liaison avec le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT) et l'ensemble de l'équipe pédagogique, le professeur principal assure, pour sa classe, la coordination pédagogique entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Dans le cadre des dispositions prévues par la circulaire n° 2016-053 du 29 mars 2016, il veille à la coordination, sur le plan pédagogique, des périodes de formation en milieu professionnel : au sein de l'équipe pédagogique, il participe à la préparation, au suivi, à l'évaluation de ces périodes.

1.2 L'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers

À tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers, notamment ceux qui présentent des capacités singulières ou qui éprouvent des difficultés importantes dans l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le professeur principal assure, pour sa classe, un suivi de cet accompagnement mis en place par les équipes pédagogiques, sous l'autorité du chef d'établissement, en associant l'élève et ses représentants légaux.

Lorsque l'élève est concerné par des modalités spécifiques d'accompagnement tels qu'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP), un projet d'accueil individualisé (PAI), un projet personnalisé de scolarisation (PPS), il participe à l'élaboration des projets dans le cadre des réunions des équipes éducatives. Il peut par ailleurs suivre la mise en œuvre des stages de remise à niveau de ses élèves.

Le professeur principal peut être amené à coordonner un programme personnalisé de réussite éducative ou un contrat de réussite lorsqu'il apparaît que l'élève risque de ne pas atteindre le niveau requis de certaines connaissances et compétences attendues.

En lycée, en lien avec le CPE et l'équipe de direction, le professeur principal est amené à donner une information à l'élève et à sa famille concernant les dispositifs de remise à niveau destinés à éviter un redoublement et les stages passerelles prévus lors des changements de voie d'orientation, puis à suivre leur mise en œuvre.

1.3 L'implication dans la vie de classe et de l'établissement

Au sein de la classe, le professeur principal est particulièrement attentif à l'accueil de tous les élèves et il favorise la communication. Il peut être conduit à organiser et animer les heures consacrées à la vie de la classe, voire à gérer les conflits concernant les élèves de sa classe, avec le CPE et le personnel de direction ayant en responsabilité la classe.

En lien avec le chef d'établissement et le CPE, il participe à l'organisation des élections des délégués. Pour ce faire, il rappelle les attributions du conseil de classe et le rôle des délégués qui sont chargés de représenter les élèves en toutes circonstances : les élèves délégués sont les porte-parole auprès des professeurs et des personnels d'éducation, notamment au moment du conseil de classe où ils siègent.

Le professeur principal crée un lien privilégié entre l'établissement et les représentants légaux de l'élève.

Au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement participe au conseil pédagogique, présidé par le chef d'établissement. Les professeurs principaux concourent à la préparation des réunions de cette instance en recueillant, avec les professeurs des champs disciplinaires, les besoins et les projets des équipes pédagogiques.

3.1.2. 2. L'orientation

Le professeur principal a une responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré.

2.1 Il coordonne pour chacun de ses élèves l'information et la préparation progressive du choix d'orientation avec le psychologue de l'éducation nationale

L'action du professeur principal s'inscrit dans le cadre du parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel de l'élève (parcours Avenir) prévu par l'article L. 331-7 du Code de l'éducation, qui concerne toutes les classes de la sixième à la terminale et tous les types d'enseignement.

Sous la responsabilité du chef d'établissement, le professeur principal contribue à la mise en œuvre des actions d'information organisées par l'établissement, notamment en lien avec la région dans le cadre de ses nouvelles compétences en matière d'information sur les formations et les métiers. Il est chargé, pour ses élèves, d'assurer la coordination et le suivi des actions en lien étroit avec

l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives dont les psychologues de l'éducation nationale, les familles, les représentants de l'enseignement supérieur et les partenaires comme les collectivités territoriales ou les mondes économique, professionnel et associatif.

Le professeur principal assure l'accompagnement des élèves dans l'élaboration et la consolidation de leur parcours en collaboration avec le psychologue de l'éducation nationale. En début de formation, le professeur principal participe à l'accueil de l'élève dans l'établissement et à l'appréciation de ses compétences en lien avec l'équipe éducative. **Dès la classe de troisième**, le professeur principal conduit des entretiens personnalisés d'orientation en associant en tant que de besoin les psychologues de l'éducation nationale et les autres membres de l'équipe éducative. Ces entretiens sont inscrits le plus tôt possible dans l'année scolaire, et à tout moment en fonction des besoins. Ceux-ci permettent de mieux construire le parcours d'orientation des élèves, y compris pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, en tenant compte de leurs résultats scolaires et de leurs souhaits d'orientation ainsi que ceux de leur famille.

Au lycée, dans le cadre de la réforme du baccalauréat général et technologique et de la transformation de la voie professionnelle, le rôle du professeur principal dans l'accompagnement au choix de l'orientation est renforcé. Le professeur principal contribue avec les psychologues de l'éducation nationale à donner aux élèves une information sur l'enseignement supérieur, notamment sur les attendus des formations et sur le monde professionnel, en lien avec les actions organisées par les régions. Il participe à des actions spécifiques annuelles, notamment les Semaines de l'orientation et les périodes d'observation en milieu professionnel ou les périodes d'immersion dans l'enseignement supérieur.

En seconde générale et technologique, le professeur principal accompagne ses élèves dans le choix de leur série en voie technologique ou de leurs enseignements de spécialité en voie générale et dans l'élaboration de leur projet d'avenir.

Au lycée professionnel, le professeur principal accompagne l'élève dans la construction de la suite de son parcours, que ce soit en vue d'une insertion professionnelle immédiate ou d'une poursuite d'études. À cet effet, en coordination avec l'équipe pédagogique et avec le psychologue de l'éducation nationale, il l'aide à la formalisation de ses compétences, connaissances et motivations en fonction de son projet.

2.2 Il contribue à la mise en œuvre des procédures d'orientation, d'affectation et d'admission

Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur principal explicite aux élèves et à leur famille les procédures d'orientation, d'affectation au lycée et d'admission dans l'enseignement supérieur. Il les accompagne tout au long de l'année scolaire.

Il élabore les synthèses nécessaires à la formulation des avis d'orientation rendus en conseil de classe en prenant appui sur les appréciations et conseils formulés par l'équipe pédagogique sur les bilans et bulletins scolaires.

Le professeur principal, lors du conseil de classe, expose les résultats scolaires obtenus par l'élève et propose une appréciation sur ses capacités scolaires. Il formule aussi des conseils pour lui permettre une meilleure réussite. Aux paliers d'orientation, cette appréciation et ces conseils tiennent compte du projet d'orientation de l'élève.

En classes de troisième et de seconde générale et technologique, le professeur principal est l'interlocuteur privilégié des élèves et des familles dans le cadre des procédures d'orientation. Il est chargé de recueillir leurs demandes d'orientation aux phases provisoire et définitive de la procédure et de leur présenter les propositions d'orientation émises par le conseil de classe suite à leur demande.

En classe de terminale des voies générale, technologique et professionnelle, conformément au décret n° 2018-120 du 20 février 2018, le rôle du conseil de classe pour l'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur est renforcé. La nomination de deux professeurs principaux permet notamment, par leur intervention conjointe, de mieux préparer le conseil de classe, en plus des missions générales définies ci-dessus et menées ensemble. À ce titre :

- ils en coordonnent la préparation ;
- ils accompagnent l'élève, en tant que de besoin, dans ses demandes concernant les attendus des formations de l'enseignement supérieur ;
- ils rédigent l'avis formulé sur les fiches d'orientation après concertation lors du conseil de classe au premier trimestre ou semestre ;
- ils portent une appréciation après concertation avec l'équipe pédagogique sur les éléments caractérisant le profil de l'élève sur les fiches Avenir au second trimestre et pour les lycées professionnels au premier semestre ;
- ils réunissent les éléments qui permettent aux conseils de classe de se prononcer sur les vœux de poursuite d'études des élèves afin d'éclairer le chef d'établissement appelé à émettre un avis sur chacun de ces vœux.

II. Formation

Pour aider les professeurs principaux à comprendre leur rôle et à assumer les différents enjeux de leur mission, il est fortement recommandé de proposer des formations lors de l'élaboration du plan académique de formation. Les formations académiques peuvent porter sur une ou plusieurs missions du professeur principal citées ci-dessus. La mission d'accompagnement à l'orientation peut faire l'objet de formations dédiées car elle est transdisciplinaire et nécessite un travail de coordination avec différents partenaires de l'éducation nationale. Les services académiques d'information et d'orientation (Saio) pourront en définir les objectifs, les contenus ainsi que les modalités d'organisation. Au niveau de chaque bassin, district ou établissement, le recours aux formations d'initiative locale doit également être envisagé.

Un ensemble de ressources contribuant à la formation des professeurs est également mis à disposition via la plateforme de l'éducation nationale M@gistère et les sites ministériels et académiques.

III. Reconnaissance financière

La reconnaissance financière des fonctions de professeur principal se traduit par le versement de la part modulable de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (Isoe), régie par le décret n° 93-55 du 15 janvier 1993 modifié.

Une seule part modulable peut être allouée par division, à l'exception des divisions des établissements classés sensibles et des divisions de terminale des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels, où deux professeurs par division perçoivent chacun une part modulable.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Marc Huart

RESUME

Afin d'apporter aux élèves un suivi éducatif et pédagogique cohérent et efficace, il est essentiel que tous les professionnels d'un établissement travaillent ensemble. Il en va de la réussite et de l'épanouissement des élèves tout au long de leur parcours scolaire. Cette collaboration entre adultes est d'autant plus importante entre enseignants et CPE, qui suivent les élèves, d'un côté collectivement en classe et de l'autre individuellement hors classe. Or, des tensions et des difficultés de collaboration peuvent exister entre CPE et enseignants, empêchant l'accomplissement de missions communes. Au cours de cette recherche, nous avons voulu comprendre d'où viennent ces difficultés de collaboration et comment les dépasser. Après avoir posé le décor historique de la structuration du système scolaire et de l'évolution des métiers de CPE et enseignants, nous nous sommes intéressées à la relation entre ces deux acteurs et à l'origine des tensions inter-métiers. Nous avons ensuite questionné la place de la formation dans la création d'une culture d'un métier. Pour cela, nous avons comparé le contenu des formations universitaires de chacun des professionnels afin d'y déceler les différences et similitudes. Nous sommes ensuite allées confronter nos recherches scientifiques au terrain en interrogeant des CPE et enseignants stagiaires sur leur formation et leurs expériences de collaboration en établissement scolaire. Le but recherché étant de mesurer dans un premier temps l'influence de la formation dans le développement d'une culture commune. Puis dans un second temps, de comprendre pourquoi, où, quand et comment CPE et enseignants collaborent-ils aujourd'hui.

Mots-clés : Collaboration, Tensions inter-métiers, Formation professionnelle, CPE, Enseignants, Culture commune

SUMMARY

In order to provide students with coherent and effective educational and pedagogical support, it is essential that all professionals in a schoolwork together. The success and development of students throughout their school career depends on it. This collaboration between adults is all the more important between teachers and CPE, who follow students, collectively in class and individually outside of class. However, tensions and difficulties in collaboration can exist between CPE and teachers, preventing the accomplishment of common missions. In the course of this research, we wanted to understand where these difficulties in collaboration come from and how to overcome them. After having set the historical scene of the structuring of the school system and the evolution of the professions of CPE and teacher, we were interested in the relationship between these two actors and the origin of the inter-professional tensions. We then questioned the place of training in the creation of a culture of a profession. To do this, we compared the content of the university training of each profession in order to identify the differences and similarities. We then went to confront our scientific research with the field by interviewing trainees CPE and teachers about their training and their experiences of collaboration in schools. The aim was first to measure the influence of training in the development of a common culture. Then, in a second step, to understand why, where, when and how CPE and teachers collaborate today.

Keywords: Collaboration, Inter-professional tensions, Professional training, CPE, Teachers, Common culture.