

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.

Nathalie Mikailoff

Figure emblématique de l'action éducative dans le second degré, le Conseiller Principal d'Education (CPE) accompagne l'élève dans son parcours éducatif et pédagogique dans une institution scolaire marquée par une division du travail éducatif. Cet article s'appuie sur une étude compréhensive de la posture du CPE accompagnant et met en évidence les attributs d'une relation éducative éthique et responsable qui contribue au développement du bien-être de l'élève. La démarche pédagogique présentée s'inscrit dans une approche relevant de l'éthique du « care » pour tenter de concilier une forme de bienveillance relationnelle avec l'objectif de socialisation des élèves.

Introduction et problématique

Le bien-être, reconnu comme condition du vivre-ensemble en milieu scolaire, relève de la responsabilité de l'équipe éducative. Il permet de faire vivre les valeurs de la République et de lutter contre les inégalités dans un objectif d'école inclusive¹. Sa définition permet d'en saisir le caractère sensible et complexe : en tant qu'« évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire » (Fouquet- Chauprade, 2014, p. 422), le bien-être relève de facteurs de l'organisation collective de la vie des élèves dans l'établissement et la classe, et de critères de satisfaction liés à leur vie relationnelle. Pour l'institution², il constitue avec la réussite des élèves l'objectif visé par l'instauration d'un climat de qualité dans les établissements.

Ce contexte éducatif propice à la prise en compte de la vie scolaire des élèves au-delà des limites de la classe, intéresse le Conseiller Principal d'Education (CPE), dont la mission consiste à « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel »³. Spécialiste de la prise en charge éducative dans le second degré en France, le CPE a trois domaines de responsabilité. Le premier l'invite à participer à l'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative. Promoteur de valeurs du vivre-ensemble, le CPE développe des actions visant la socialisation, l'appropriation des règles de vie et la formation citoyenne des élèves. Le deuxième axe de responsabilité concerne le suivi pédagogique et éducatif, lié aux conditions d'appropriation des savoirs et à la construction du projet personnel. Outre la lutte contre l'absentéisme et le décrochage, le CPE prévient les risques psychosociaux avec ses partenaires internes et externes à l'établissement. La spécificité de sa contribution réside dans la connaissance de l'élève en tant qu'adolescent vivant dans un environnement socio-familial donné. L'écoute active dont il doit faire preuve participe de la connaissance des élèves et des relations de confiance qu'il établit avec les parents.

L'organisation de la vie scolaire, troisième domaine de responsabilité, s'inscrit dans une collaboration étroite avec chef d'établissement, gestionnaire et professeur documentaliste pour concevoir des espaces d'apprentissage et lieux de détente. Si l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille avec l'aide de son équipe de vie scolaire à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves. Sa participation au diagnostic de sécurité et la promotion d'une approche réparatrice des sanctions améliorent

aussi la qualité du climat scolaire.

Les textes de missions et compétences du CPE ne lui confient pas un rôle compensatoire invitant à prendre le relais de ses collègues dès qu'une situation « se détériore » (Condette, 2013, p. 113), mais le mènent à accompagner les élèves dans leur parcours, tant sur le plan éducatif que pédagogique⁴. La prise en compte de la vie de l'élève dans sa complexité nourrit sa posture d'accompagnant, qui ne va pas de soi dans une institution fondée sur la division du travail éducatif pour soutenir l'action des enseignants (Payet, 1997 ; Tardif et LeVasseur, 2010). Le CPE contribue malgré lui à entretenir le cloisonnement entre éducation et pédagogie, prenant en charge la dimension normative de la vie scolaire.

La dichotomie s'est accentuée dans les établissements scolaires alors que les effets de la massification sur les problèmes de discipline ont été palliés par une augmentation de personnels chargés de contrôler les comportements et d'exercer une forme de moralisation à l'égard des élèves (Kherroubi et Van Zanten, 2000). De récents travaux ont montré l'évolution de la fonction (Condette, 2014 ; Focquenoy, 2014 ; Tschirhart, 2013), de la création du surveillant général chargé de la discipline en lycée à l'instauration du statut de CPE dans les années 70 marquées par l'érosion de l'autorité (Gauchet, 2008). La prise en charge de différentes formes de déviance scolaire revient au CPE « urgentiste » qui déploie son activité auprès des familles et des partenaires du domaine sanitaire, social et juridique (Monin, 2007). La construction historique du métier a eu un impact sur son identité professionnelle : l'héritage du *surgé* influence sa représentation, nuisant à la visibilité de son action pédagogique. Néanmoins il tente de donner à la vie scolaire des élèves une dimension relationnelle qui touche au réel de leur existence, contribuant à ce que « l'établissement éduque » (Pain, 2002, p. 125). Par le travail mené en collaboration avec les enseignants, les échanges d'informations, l'analyse de l'assiduité, il est amené à connaître les modalités d'existence de l'élève dans et hors la classe, se situant au cœur des rapports sociaux entre personnels, élèves et parents. Cette contribution prolonge une recherche menée auprès de la population des CPE de l'académie d'Aix-Marseille (Mikaïloff, 2015), au cours de laquelle nous nous sommes demandé comment la démarche d'accompagnement engagée dans la relation avec l'élève pouvait contribuer à l'épanouissement de l'adolescent dans son parcours scolaire tout en maintenant un objectif de socialisation dans un cadre collectif. Après une présentation du contexte théorique de l'accompagnement dans une relation éducative éthique et responsable, nous exposons notre hypothèse de recherche et décrivons notre méthodologie. La discussion des résultats obtenus vise à montrer en quoi la cohabitation de trois types de posture du CPE accompagnant lors des différents moments pédagogiques de la rencontre avec l'élève, participe de la construction d'un sentiment de bien-être.

Contexte théorique pour l'étude de la pratique professionnelle du CPE

Eclairage théorique du concept d'accompagnement en éducation

Au-delà du « flou conceptuel » qui le caractérise (Beauvais, 2004, p. 101), l'accompagnement procède d'une relation éducative permettant d'inscrire l'accompagné dans un processus de changement. La démarche s'inscrit dans une relation dissymétrique visant à « aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (Ibid.). A la double dimension de cheminement (*ac* : vers) et de relation (*cum* : avec) s'ajoute la notion de partage (*pagnis* : pain). Accompagner signifie se joindre à quelqu'un, « pour aller où il va, en même temps que lui » (Paul, 2009, p. 95), accompagnant et accompagné

poursuivant une direction commune. La relation produite consiste en une « rencontre de l'altérité » (Vial et Mencacci, 2007, p. 34), orientée vers le devenir de l'accompagné.

La caractéristique principale de l'accompagnement est la singularité du sujet dans un contexte défini : en faisant un « bout de chemin » (Beauvais, 2004, p. 106) avec lui, l'accompagnant l'aide à conscientiser ce qu'il fait, à donner du sens au réel pour que « quelque chose s'invente en se faisant » (Ibid., p. 104). C'est une forme d'étaillage (Bruner, 1983), un ensemble d'interactions de tutelle qui s'appuie sur une mise en mots de la situation et l'aide à la transformer. Cette conception constructiviste éclaire la problématique du CPE qui cherche à responsabiliser l'élève pour le rendre autonome dans ses prises de décisions et déclencher un travail sur soi : responsable de sa pensée et ses actes, l'accompagné n'est pas assisté. Il trouve des cadres qui favorisent son engagement dans une démarche de projet

L'acceptation première et psychanalytique⁵ de l'étaillage éclaire la relation d'accompagnement :

l'attachement aux personnes identifiées à une figure maternelle, nécessaire « pour l'élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet » (Vial, 2006, p. 2), s'inscrit dans la relation humaine. L'accompagnement situe le praticien en position horizontale vis-à-vis du sujet accompagné, sans le figer. Cette position « *méta* » (Vial et Mencacci, 2007, p. 42) apporte à l'accompagnant une capacité à agir de manière réflexive sur la relation : il étaye dans l'estime de l'autre, sans jugement. Il évalue sans cesse la situation, crée et recrée des référents auxquels il va se rapporter tout au long du chemin parcouru avec l'accompagné pour agir en sa direction. Il les fait évoluer en fonction de son avancée pour ne pas s'enfermer dans un « catalogue immuable » (Ibid., p. 134) de critères. Ce processus d'évaluation formative l'amène à réguler son action pédagogique en fonction du sujet qui effectue une auto-évaluation formatrice en se questionnant sur ses actes et facteurs de réussite. L'expérience pratique de cette rencontre engage un débat de valeurs entre accompagnant et accompagné, l'un pénétrant le monde de l'autre pour y trouver des points d'appui qui valorisent ses compétences.

Hypothèse d'un accompagnement propice au bien-être

Entre sa mission traditionnellement normative et sa fonction d'accompagnement en essor, la question de la posture du CPE se pose dans un contexte où varient les représentations et persiste un cloisonnement des tâches (Barthélémy, 2014 ; Grimault-Leprince, 2014 ; Monin, 2007). En adoptant une démarche qui accorde projet d'autonomisation de l'élève avec impératif de paix sociale dans l'établissement (Clavier, 2014), il développe des compétences relationnelles pour mieux se positionner face aux attentes. Toute entreprise d'éducation est soumise à tension entre maintien du cadre et respect de la singularité.

L'éducateur est à l'écoute sans susciter ce qu'il désire façonner chez le sujet, trouve une analogie avec lui pour le comprendre sans tisser de liens trop serrés (Postic, 2001).

C'est dans le rapport à soi, aux autres et à l'institution (Ricoeur, 1998) que se construit l'éthique professionnelle. On ne peut analyser une telle posture sans aborder la question de la responsabilité de l'autre comme condition du lien avec lui (Levinas, 1982). L'expérience sensible de sa vulnérabilité induit de manière solidaire une responsabilité qui dépasse l'acceptation ordinaire d'une obligation morale à répondre de ses actes. Ce sentiment vise à l'accompagner vers l'autonomie : une « méta-responsabilité » (Beauvais, 2004, p. 108) va guider l'action de l'accompagnateur, constitutive d'une part d'autorité sur l'accompagné. L'activité de l'accompagnant s'étudie au niveau de la situation, où se vit et se fait l'accompagnement

(Beauvais, 2006). Pris dans une dialectique entre morale normative et éthique du sujet⁷, il adapte sa posture selon trois attitudes *a priori* paradoxales mais fortement imbriquées : l'autorité du guide, la responsabilité de l'accompagnateur et l'écoute du compagnon (Lerbet-Sereni, 2013). Le CPE est tiraillé entre les pôles de la socialisation et du projet de l'élève (Politanski et Triby, 2007) et affronte par compromis locaux la concurrence de valeurs éducatives au sein des équipes pédagogiques. Quelle peut être alors sa force créative (Cifali, 1999a) pour réussir à construire une relation éducative dont l'ambition consiste à conjuguer objectif de socialisation avec réussite scolaire et personnelle ? Comment peut-il adopter une posture d'accompagnement qui paraît contradictoire avec les représentations et attentes institutionnelles à son égard ? Notre hypothèse est qu'il choisit alternativement et en fonction de la situation, entre la posture adaptée à la relation d'accompagnement et celle lui permettant d'assurer l'organisation de la vie collective dans l'établissement.

La théorie du *care* (Gilligan, 1982 ; Noddings, 1988 ; 2003) constitue un cadre éthique de réponse aux contradictions formulées entre bienveillance et responsabilisation des adolescents. Cette théorie développée dans la culture anglo-saxonne moins empreinte de morale kantienne, éclaire une possible relation d'accompagnement entre responsable éducatif et élève. La réflexion morale qu'elle propose réinscrit l'éthique dans l'ordinaire de la vie quotidienne en apportant une considération accrue à la parole et la valeur de chacun. A la différence du modèle de Kohlberg qui conçoit la morale comme forme de justice, elle s'intéresse à la singularité de la situation par un mode de pensée plus contextuel et narratif que formel et abstrait. L'exploration des relations de *care* révèle le rôle d'écoute de l'éducateur pour gagner la confiance des élèves : le dialogue renseigne l'adulte au sujet des besoins, habitudes et talents, pour mieux adapter l'action pédagogique aux progressions individuelles⁸. Noddings conçoit le bonheur comme préoccupation et ingrédient de la réussite de l'éducation : il ne s'agit pas d'atteindre l'excellence du comportement mais de rechercher le bien-être (*welfare*). Les moments d'éducation devraient être vécus comme des instants de bienveillance, pour amener les élèves à se considérer entre eux avec respect.

A l'instar de la philosophe qui souligne la nécessité dans notre société moderne de parler des buts pour développer de nouvelles possibilités éducatives, nous souhaitons étudier les modalités d'accompagnement selon lesquelles le CPE est susceptible de répondre à des besoins qui s'expriment difficilement en milieu scolaire. Comment met-il en pratique des valeurs respectueuses de l'altérité et soucieuses de l'avenir de l'autre tout en s'inscrivant dans un fonctionnement qui vise avant tout à garantir l'organisation de la vie collective ? La relation d'accompagnement est considérée ici comme un système dyadique (Lerbet-Sereni, 1994) formé par le CPE et l'élève, et s'inscrit dans un fonctionnement institutionnel soumis à des attentes multiples.

Méthodologie

Entretiens exploratoires

Les professionnels interviewés ont été invités à parler de et sur leur expérience, à relater les faits et la manière dont ils les avaient vécus. Les entretiens ont été menés auprès d'un échantillon de dix CPE issus d'un même bassin de formation de l'académie d'Aix-Marseille : sept femmes et trois hommes âgés de 35 à

58 ans, ayant 10 à 23 ans d'ancienneté, sélectionnés en fonction de la typologie de leur établissement pour constituer un échantillon représentatif d'une même aire géographique. Cinq d'entre eux exercent en collège, deux en lycée polyvalent et trois en lycée technologique et professionnel, les proportions des types d'établissements choisis correspondant à celles du bassin concerné. Nous les avons rencontrés sur leur lieu de travail, dans des espaces et à des horaires choisis avec eux pour leur permettre de se soustraire plus facilement aux sollicitations de l'établissement. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord formel des interviewés et l'autorisation du chef d'établissement.

Le protocole d'entretien a emprunté à la méthode de l'explicitation (Vermersch, 2003) et à l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) pour favoriser le récit de l'activité et des affects liés à l'expérience. En visant la verbalisation de l'action dans ses dimensions d'élaboration et d'exécution de la tâche, ce protocole permet une mise en mots a posteriori de l'action et des compétences mobilisées. L'interviewer évite de poser la question en forme de pourquoi. Le comment est privilégié pour atteindre la dimension procédurale du vécu, favorisée par des relances pour développer certains aspects du discours. Pour déclencher une « dynamique de conversation » (Kaufmann, 1996, p. 43) dans une perspective compréhensive de l'action, chaque entretien a débuté par une formule visant à en présenter l'objectif : parler du travail de suivi individuel, pour comprendre comment il s'effectue en présence de l'élève notamment en entretien.

D'une durée moyenne de 48 minutes, les entretiens ont été enregistrés et retranscrits manuellement par traitement de texte. L'anonymat des interviewés a été respecté par l'utilisation de prénoms d'emprunt. L'analyse de discours effectuée par lecture attentive du propos et déconstruction de l'agencement chronologique du texte, a été suivie d'une analyse de contenu respectant les critères de catégorisation.

Questionnaire à visée confirmatoire

Les catégories thématiques dégagées de l'analyse de contenu ont orienté l'élaboration d'un questionnaire destiné à recueillir des données à l'échelle d'une population plus large pour affiner notre connaissance des intentions éducatives et des manières d'agir des CPE. L'enquête par questionnaire anonyme en ligne via Sphinx-iQ Online a été administrée aux CPE des quatre départements de l'académie d'Aix-Marseille sous couvert du chef d'établissement, avec l'appui des corps d'inspection. Parmi les 161 répondants figurent 73 % de femmes et 27 % d'hommes, proportion correspondant à la répartition hommes- femmes des CPE sur l'ensemble de l'académie (70 % de femmes et 30 % d'hommes). Soixante pour cent (60 %) exercent en collège, 33 % en lycée général et technologique, 7 % en lycée professionnel.

Les 63 questions soumises aux participants concernent les caractéristiques individuelles de chaque répondant **13** et cinq domaines d'action : modalités du suivi individualisé, manières d'aborder la situation de l'élève en entretien travail d'équipe en établissement, implication de l'élève dans le suivi de son parcours, aspect socialisant de l'action.

Les données ont été traitées en quantitatif (tris à plat/croisés des réponses aux questions fermées) et qualitatif (analyse lexicale et thématique pour les questions ouvertes).

Résultats

Analyse qualitative des entretiens

Une analyse compréhensive du corpus en deux étapes, synthèse des entretiens après retranscription puis catégorisation des éléments de verbatim selon les thèmes repérés, a dévoilé deux domaines principaux de perceptions de la relation d'accompagnement par les CPE : les valeurs investies dans la pratique et les procédés mis en œuvre pour répondre aux intentions éducatives.

Valeurs constitutives de l'action éducative

La reconnaissance de la valeur du sujet par le CPE s'exprime dans ces extraits de verbatim illustrant la curiosité pour l'histoire singulière des élèves :

« j'ai besoin de l'aspect humain, de connaître mes élèves, à la fin de l'année j'ai besoin de connaître leur prénom, de les connaître tous »

« je lui ai demandé simplement pourquoi il avait pas envie de venir, qu'est-ce qu'il faisait quand il était pas là »

Cet intérêt se manifeste aussi par une appréciation positive de la diversité dans les manières d'être des élèves :

« c'est ce qui fait aussi le côté enrichissant... vivifiant de nos échanges ! C'est que y'a de la vie quoi ! ... Un élève, ils sont pas tous les mêmes et les réactions sont différentes selon l'attitude qu'on a nous »

Le discours fait implicitement référence au *care* par le souhait exprimé de forger des attentes positives pour autrui, la conviction de la capacité d'autoréalisation de l'élève et l'attention nouvelle et valorisante accordée à des « détails inexplorés » de sa vie (Noddings, 1988, p. 223) :

« Cette exigence, c'est-à-dire ne pas, ne jamais laisser tomber... je leur dis toujours le rêve au-delà de la montagne, voilà »

« essayer, enfin, de les valoriser, de leur montrer qu'ils savent faire des choses »

Les CPE ne montrent pas la volonté de s'imposer mais parlent de moment propice pour engager le dialogue :

« Je pense qu'il faut établir un bon rapport de confiance »

« Quand ils sont seuls après, tu passes, tu leur dis : ça va ? C'est aussi le moyen qu'ils lâchent un peu quelque chose »

La vision complexe du vécu de l'élève exprimée par les CPE rend compte d'une approche multidimensionnelle des situations : la prise en compte des différentes dimensions du sujet, affective, sociale ou familiale, l'évocation du travail en équipe et de la sollicitation de personnes ressources, sont des indicateurs d'une vision globale de l'élève.

« Des questions, d'abord sur leurs résultats, sur ce qui fait que ça marche ou marche pas... Les conditions de travail à la maison, la famille ... leur historique, quoi, comment, comment ils ont vécu l'école »

« Ça se mélange avec cette période aussi d'adolescence ... les difficultés personnelles, difficultés familiales »

« Une fois que tu as intégré qu'il y a un élève après, qui vit dans un environnement, et que dans cet environnement, y'a quelque chose qui le fait souffrir »

Savoir - faire caractéristiques d'une recherche de bien-être

L'attitude bienveillante se traduit par une attention particulière à l'état physique, psychique et affectif des élèves. Valérie, CPE en lycée, pose des questions « *pompiers* » qui concernent la satisfaction des besoins élémentaires : « *est-ce que vous avez bien dormi ? Est-ce que vous mangez bien ? Quel est le dernier repas en famille, est-ce que vous avez échangé ?* ». Elle s'intéresse à leur bien-être aux moments clés comme le lundi matin, ou quand elle les reçoit dans son bureau. Ses « *antennes fonctionnent* » pour repérer des besoins et alerter sur des signes de souffrance.

CPE en collège, Hervé attache une importance aux signaux envoyés par les « *gamins* » : « *des départs l'après-midi : malade, fatigué* », un élève qui a « *l'air un peu énervé* ». Il aborde avec eux différents champs de leur vie, personnel, sportif, « *ce qui est de nature à avoir une influence sur la scolarité* ».

Face à un élève qui décide d'agir sans respecter les règles ni autrui, il est amené à l'interroger sur son état de bien-être plutôt que de lui rappeler le règlement :

« Quand on fait ce qu'on veut, quand on veut, où on veut, c'est qu'on n'est jamais heureux.

J'insiste sur le terme heureux. J'insiste que là-dessus, je lui dis pas, tu dois obéir aux règles »

Nous retrouvons dans les critères d'évaluation des situations, les notions de qualité de vie et de bonheur qui caractérisent le bien-être individuel (Fenouillet et al., 2014). Ses facteurs directs reconnus par l'Organisation Mondiale de la Santé (WHO, 2012) sont en effet, outre ceux d'ordre économique, liés à l'environnement de vie du sujet, ses relations sociales, sa santé, son éducation et son expérience de vie. En ouvrant le dialogue sur les conditions de vie, la famille et le sentiment d'estime de soi, les CPE considèrent les multiples paramètres qui influent sur la vie de l'élève.

Une vigilance particulière à l'égard des manifestations de mal-être permet de percevoir des signes de difficulté possible de l'élève et d'adapter son action pour y répondre :

« J'en ai un là ... ce gamin qui est pas du tout en échec mais il se retrouve dans une classe où il se sent mal à l'aise »

« Il arrive chez nous, ben on le voit au teint, pas bien. »

« Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau »

« Il y a vraiment à développer dans ces rituels... on essaie, on est bricoleur »

Cette vision complexe a des incidences pratiques sur les modalités de travail collaboratif : le croisement des regards permet de mieux comprendre les situations pour répondre aux difficultés.

« Si c'est des choses plus compliquées par exemple je l'envoie vers l'infirmière pour des problèmes de santé, ou de sexualité, ou ... c'est elle qui va gérer derrière mais elle va me tenir informée de ce qui s'est passé »

« Ca peut être à la demande d'un enseignant qui a remarqué un comportement. »

Confirmation des intentions professionnelles des CPE

Les CPE ont été questionnés sur les buts de leur intervention et leur sentiment d'agir sur le bien-être. L'analyse quantitative des données de l'enquête livre des précisions sur la posture adoptée durant l'entretien individuel en fonction du diagnostic de la situation.

Une majorité se positionne dans une démarche d'étayage permettant à l'élève de trouver sa voie : 66,3 % ont pour but de « permettre à l'élève de trouver comment réussir », tandis que 24,8 % lui montrent « le bon chemin pour réussir sa scolarité » et 8,9 % veulent « éviter que l'élève ne commette trop d'erreurs durant sa scolarité ». Dans le premier cas l'objectif d'autonomisation des élèves s'appuie sur un principe d'éducabilité cognitive : les sujets sont capables de développer des processus d'apprentissage face à des situations nouvelles grâce à la médiation du pédagogue. Dans les autres cas, la figure du guide montre le chemin ou empêche l'autre de faire des erreurs.

Sur la question du sentiment d'amélioration du bien-être des élèves, 63 % des participants répondent positivement. Cela signifie cependant qu'un tiers d'entre eux reste peu persuadé d'exercer une influence dans ce domaine.

Figure 1 : tri à plat

Q°22 Amélioration du bien-être

Ces résultats peuvent être affinés par le tri croisé entre cette question sur le bien-être et la question « Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ? ». Une forte majorité ayant répondu « tout à fait » à 80,9 %, suivie de « plutôt oui » à 15,9 %, il apparaît que le sentiment fréquent d'accomplir une fonction d'accompagnement est fortement lié à l'impression d'améliorer le bien-être des élèves pour les C.P.E.

Figure 2 : croisement de la question "Amélioration du bien-être de l'élève" avec la question "Fonction d'accompagnement"

Conclusion

L'interprétation des résultats met en évidence la cohabitation de trois attitudes posturales (Lerbet-Sereni, 2013) chez le CPE accompagnant l'élève, mobilisées au cours de différents moments pédagogiques (Weigand et Hess, 2007) qui se créent dans la relation. Attentif au bien-être de l'élève, le compagnon s'intéresse à sa vie pour mieux le connaître et répondre à ses besoins. Sa curiosité répond à un sentiment de responsabilité. L'accompagnateur, doué d'une intelligence globale (Morin, 1999), reconnaît la complexité de toute situation et la valeur de l'expérience de l'élève pour étayer son parcours dans un dialogue constructif. L'approche des deux postures éducatives s'inscrit dans une temporalité particulière, respectueuse du rythme du devenir de chaque élève. Le guide, troisième figure de l'accompagnant, intervient lorsque l'élève met en danger la collectivité ou lui-même par ses paroles ou ses gestes. Le CPE devient garant de limites à ne pas dépasser et utilise des rituels de recadrage pour (re)créer la confrontation de la rencontre (Cifali, 1999b). Cet intermède évite l'empêchement de la relation d'accompagnement et contribue par effet rétroactif, à la poursuite de l'étayage. Les figures du compagnon et de l'accompagnateur interagissent entre-elles, tandis que celle du guide intervient quand la relation d'accompagnement dépasse son point d'équilibre, permettant à l'accompagnateur d'agir à nouveau. Comprendre la démarche du CPE accompagnant et son impact sur le bien-être de l'élève suppose

d'envisager leur relation selon une approche systémique (Le Moigne, 1994) qui en dévoile la complexité. Le CPE affecté par son environnement socio-historique et culturel est en interaction avec les autres membres de l'institution dans sa mission éducative. Les rôles qu'il joue en fonction des situations induisent différentes

Postule page préserve l'organisation collective en permettant aux adolescents de grandir, car ce pédagogue accompagne l'élève sur son chemin. Sa fonction de conseil ne se limite pas au guidage attendu dans une perspective de maintien de l'ordre, mais s'enrichit d'une approche centrée sur l'expérience de vie de l'élève en vue d'un accomplissement individuel. Sa démarche éducative fondée sur le dialogue et l'analyse de la situation lui permet de prendre des décisions en tenant compte des besoins de chacun, dans le souci du bien-être collectif et individuel. Une perspective de recherche consisterait à étudier les possibilités d'émergence de collectifs de travail au sein des établissements à partir de ce système relationnel que le CPE élabore avec l'élève durant l'accompagnement.

Bibliographie

- Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Education au cœur de la vie scolaire : Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & éducations*, (11), [En ligne].
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99-113.
- Beauvais, M. (2006). Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité. Présenté à 7e colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes », Auzeville : ENFA.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1999a). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le Portique*. (4), [En ligne].
- Cifali, M. (1999b). Une altérité en acte. In G. Chappaz, *Accompagnement et formation* (p. 121-160). Marseille : Université de Provence et CRDP de Marseille.
- Clavier, L. (2014). L'évaluation des Conseillers principaux d'éducation. De l'adéquation d'un outil en décalage avec l'évolution de la professionnalisation des CPE. *Recherches & éducations*, (11), 81-92.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131.
- Condette, J.-F. (2014). Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Recherches & éducations*, (11), 17-38.
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C. & Boniwell, I. (2014) Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science, Canadian Psychological Association*, 1-29.
- Focquenoy, C. (2014). Entre figures littéraires et données archivistiques : l'image mythique du surveillant général « ancêtre » du conseiller principal d'éducation, à l'épreuve des traces historiques. *Recherches & éducations*, (11), 39-50.
- FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 2 (64), 421-444.
- Gauchet, M. (2008). Fin ou métamorphose de l'autorité ? In M.-C. Blais, M. Gauchet, & D. Ottavi, *Conditions de l'éducation* (p. 135-171). Paris : Stock.
- Gilligan, C. (1982). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. (A. Kwiatek & V. Nurock, Trad.). Paris: Harvard University Press. Flammarion.
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations*, (11), [En ligne].

- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kherroubi, M., & Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement. *Education et Sociétés*, (6), 65-91.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5. ed). Paris : PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général*. mcxapc@mcxapc.org.
- Lerbet-Sereni, F. (1994). *La relation duale*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni, F. (2013). La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs : avec Antigone, vers une herméneutique de l'accompagnement. Présenté à Imaginaire et Formation, Montpellier : AREF.
- Levinas, E. (1982). *Ethique et infini : dialogues avec Philippe Nemo* (Éd. 16). Paris : Librairie Générale Française.
- Mikailoff, N. et Roux, C. (2015). Ethique et responsabilité éducative du CPE : analyse compréhensive de l'accompagnement des élèves en établissement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (1), p. 47-65.
- Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. *Recherches & éducations*, (15), [En ligne].
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Noddings, N. (1988). The Moral Life of Schools. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pain, J. (2002). De l'entre tous à l'entre lieux, la vie analytique du CPE. In *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*. (p. 117-127). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107.
- Payet, J.-P. (1997). Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, (75), 19-31.
- Politanski, P., & Triby, E. (2007). Le CPE dans la nouvelle économie des savoirs professionnels scolaires. *Recherches & éducations*, (15), 1-11.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative* (9ème éd.). Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1998). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.
- Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 85-103.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretient d'explicitation* Issy les Moulineaux : ESF.
- Vial, M. (2006, 12). *Accompagner ? Une des pratiques d'étayage* Etat des travaux de Michel Vial sur l'accompagnement, Groupe de Recherche sur l'Accompagnement Professionnel.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Weigand, G., & Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris: Economica.
- World Health Organization (2012). Measurement of and targetsetting for well-being: an initiative by the WHO Regional Office for Europe. First meeting of the expert group Copenhagen, Denmark, 8–9 February.

- 1** La circulaire de rentrée 2016 insiste sur l'importance de la qualité de l'environnement scolaire, son influence sur l'hygiène, la santé et le bien-être des élèves.
- 2** Site sur le climat scolaire, Ministère de l'Education Nationale : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>
- 3** Circulaire du 10 août 2015 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation.
- 4** Compétence spécifique 5 du référentiel du 1er juillet 2013
- 5** D'après Freud le sujet choisit des objets d'amour en référence aux personnes qui lui ont fourni ces premiers objets, d'où l'attachement aux personnes identifiées à une figure maternelle assumant ces fonctions de soin et de protection (Laplanche et Pontalis, 2009).
- 6** La posture se définit par une attitude, une façon d'aborder les situations et d'occuper l'espace, signifiante dans les interrelations et porteuse de sens, au-delà de la position occupée (Vial, 2011).
- 7** Selon Ricoeur (1998), l'éthique s'incarne dans des valeurs qui précèdent et nourrissent une réflexion morale contrainte par des normes.
- 8** « Dialogue is essential in this approach to moral education » (Noddings, 1988, p.223).
- 9** « *Pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relance visant à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience* » (Vermersch, 1994, p.17).
- 10** Echange peu contraint ouvert aux ruptures de ton, utilisant une grille d'entretien souple de type semi-directif.
- 11** Version en ligne du logiciel de conception et d'analyse de données de questionnaire édité par LeSphinxDéveloppement.
- 12** Dans l'académie, 54% des CPE sont en collège, 28% en en lycée général ou technologique ou polyvalent, 18% en lycée ou section d'enseignement professionnel.
- 13** Sexe, ancienneté, type d'établissement d'exercice, taille de l'équipe.