

Véronique BARTHELEMY

LES REPRESENTATIONS COMME UNE FORME DE SAVOIR AFIN DE DEFINIR LA POSITION D'UN ACTEUR DANS LA STRUCTURE SOCIALE

LE CAS DES CPE

Résumé : Le but de cet article est de repérer, à partir des pratiques des CPE dans différents établissements scolaires, les représentations que les acteurs (professeurs, élèves, chefs d'établissement et CPE) peuvent avoir envers ce personnage. Après avoir défini la notion de représentations, nous nous appuyons sur des données produites au moyen de questionnaires et d'entretiens menés auprès de chacun des acteurs afin de mettre à jour l'entité sociale des CPE. Il s'agira de préciser la place des CPE dans les établissements et les relations entre chacun des membres de la communauté éducative. Puis nous en déduirons les stratégies des CPE inhérentes aux représentations existant envers ce métier.

1. POSITION DU PROBLEME

Les CPE, anciennement appelés surveillants généraux, occupaient une fonction bien repérée, centrée sur la discipline et le respect de l'ordre. Or, dans les années soixante-dix, face à la massification de l'éducation, ce surveillant général devient conseiller d'éducation ou conseiller principal d'éducation dans les établissements scolaires (B.O.E.N., 1994). Il s'agit de ce fait de donner à ces personnes un rôle éducatif. Ainsi, suite à une série de décrets (1982, 1989), ces acteurs du système éducatif ont des missions à accomplir dans les champs éducatifs, pédagogiques et administratifs.

Aujourd'hui, deux constats issus de recherches peuvent être réalisés concernant les CPE. Tout d'abord, il apparaît que ces acteurs sont différemment perçus en fonction des personnels de l'établissement et du contexte. En effet, si pour certains ils représentent des « gendarmes », d'autres le perçoivent comme « l'avocat des élèves » (Bouvier, 1997) ou le « gentil organisateur » (Durant, 1995). Cependant, une étude de la DEP (1995) a montré que le CPE est régulièrement considéré comme l'adjoint du proviseur. De même, Caré (1992) constate que les CPE, malgré les mesures prises, sont reconnus dans les établissements comme responsables de tâches administratives (règlement, absences). En revanche, leur rôle pédagogique semble peu développé. En effet, cet auteur montre que le suivi du projet des élèves n'est pas pris en charge par cet acteur.

Ainsi, nous pouvons remarquer que le problème central auquel est confronté le CPE est celui des représentations d'un acteur dans un environnement professionnel.

1.1. Les représentations : définition et conception

Selon Moscovici, les représentations sociales peuvent être définies comme une forme de connaissance courante caractérisée par les propriétés suivantes : elle est socialement élaborée et partagée ; elle a une visée pratique de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal), d'organisation et d'orientation des conduites et communications ; elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe...) ou culturel donné.

Ainsi conçue comme une activité d'appropriation et d'élaboration psychologiques et sociales de la réalité extérieure à la pensée, elle peut être abordée sous deux aspects :

- celui des produits, c'est-à-dire des agencements de contenus qui sont repérables dans différents supports (production individuelle et collective de type discursif, pratiques) et circulent dans la société véhiculés par divers canaux (conversationnels, institutionnels), les représentations sociales apparaissant alors comme des phénomènes directement observables ;
- celui des processus, c'est-à-dire des mécanismes psychologiques et sociaux qui régissent la formation, l'organisation et la transformation de ces agencements de contenu et qui rendent compte de leur efficacité et de leurs fonctions sociales.

Dans cet article, nous nous intéresserons à ce premier aspect dans la mesure où nous allons prendre le parti d'observer directement des phénomènes (ici des pratiques) en vue d'apporter des connaissances sur ce métier. Nous ne chercherons donc pas à rendre compte de la manière dont les individus élaborent les représentations et en font usage en vue de réaliser une meilleure adaptation à leur environnement. Mais nous considérerons que la représentation sociale, en tant que forme de savoir, établit une relation entre un objet circonscrit dans un environnement social, matériel ou idéal et un sujet (individuel ou collectif) mis en rapport avec d'autres sujets par l'appartenance, la participation et/ou la communication sociales.

Ceci implique alors au niveau collectif, d'une part, que la représentation sert de guide à l'action orientant le rapport au monde et aux autres. Elle sert de grille de lecture de la réalité fournissant des cadres et des codes de communication et contribuant à forger une vision commune au service de valeurs, besoins et intérêts des groupes qui la partagent. D'autre part, au niveau individuel, la représentation sociale, étant tributaire de l'insertion sociale des sujets qui l'élaborent (c'est-à-dire la place dans la structure sociale, appartenance à un groupe, interaction) dépend de sa source, du référent et du contexte de production.

En bref, la représentation est produite en situation d'interaction sociale. Elle est liée aux référents idéologiques et à la place occupée par l'individu dans le système social. Elle peut être définie comme une forme de connaissance socialement élaborée et liée aux insertions des individus. Ceci n'est alors pas sans conséquence

sur la construction des enjeux identitaires : l'ensemble des individus qui partagent une représentation permet dans les comparaisons intra-groupes de se définir les uns par rapport aux autres et de se distinguer. En d'autres termes, l'élaboration collective associée au besoin de la construction identitaire permet de définir les représentations comme des visions fonctionnelles : elles permettent aux individus d'agir et de communiquer en fonction de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

1.2. Problématique par rapport aux CPE

La représentation d'un objet par un groupe permet ainsi la construction de l'identité individuelle. L'individu qui définit son identité propre en fonction des représentations de son groupe renforce un peu plus l'affirmation de l'existence de ce groupe en tant qu'entité sociale. C'est pourquoi nous étudierons les relations existant entre les CPE et les autres acteurs. Par ailleurs, la maîtrise du monde environnant pouvant permettre d'orienter les conduites des acteurs, nous analyserons les pratiques des CPE en fonction de différents acteurs et contextes. Nous allons être amenés à nous interroger sur leur insertion dans l'établissement scolaire, leur interaction dans le travail avec les acteurs et leur place dans la structure sociale (hiérarchie, évitement et/ou collaboration)

En bref, pour étudier quelles représentations du CPE émergent dans l'établissement scolaire, nous allons repérer des pratiques, des phénomènes directement observables afin de dégager les principales tâches des CPE. Nous émettons l'hypothèse que selon le contexte et les acteurs, les représentations envers ce personnage diffèrent. Les résultats ainsi produits sur son insertion dans l'établissement devraient nous permettre de dresser une typologie des stratégies du CPE selon leur place dans la communauté éducative.

2. METHODOLOGIE

2.1. Instrumentation

Notre recherche sur l'identité du CPE en termes de représentations s'appuie sur une série de questionnaires menés auprès des acteurs de l'établissement, à savoir les chefs d'établissement, les CPE, les professeurs et les élèves. Cette première série a porté sur les pratiques de cet acteur, en tenant compte des quatre situations décrites dans le décret de 1989 : le fonctionnement de la vie scolaire, l'orientation, le suivi du projet de l'élève et l'animation socioculturelle. Si dans chacun des questionnaires, ces situations sont mentionnées, les items construits sont adaptés aux spécificités de chacun des acteurs interrogés. Pour chacune des questions, est proposée une série d'items¹ dont l'objectif est de faire ressortir l'implication des acteurs

¹ Pour les questions sur l'identification et sur la structure de l'établissement, les personnes interrogées sont amenées à choisir une réponse. Les autres questions présentent une série d'items réponses pour lesquelles les personnes doivent systématiquement faire un choix parmi les échelles de possibilités pro-

dans l'établissement ainsi que le type de rapports (administratif, éducatif ou pédagogique) sur lesquels se base leur rencontre.

Une seconde série d'instruments a été proposée. Suite à la phase quantitative, nous avons voulu découvrir de manière qualitative ce qui se passe « réellement » dans un établissement (Barthélémy et Monin, 1998). Ainsi, nous cherchons à savoir si, dans un établissement où a été mis en place un dispositif basé sur un aménagement des temps scolaire, une transformation des regards portés envers la profession de CPE et une réelle collaboration peuvent être relevées. Nous nous demandons notamment si les relations entre les acteurs ont permis une reconnaissance du rôle pédagogique et éducatif des CPE. Pour instruire cette question, les professeurs ainsi que les CPE, et le chef d'établissement ont été interrogés par entretiens alors que les élèves le furent par questionnaires. Il s'agit d'obtenir des informations relatives aux objectifs du dispositif mis en place, à son organisation et aux transformations éventuelles concernant les conditions de travail et les relations.

2.2. Echantillon

Dans la phase quantitative, nous avons mené les investigations dans treize établissements de l'académie de Grenoble. On compte trois établissements situés en banlieue, quatre en zone rurale et quatre en centre ville. Les établissements concernés sont de catégorie² deux (4 lycées), trois (4 lycées) et quatre (3 lycées). Le nombre de CPE exerçant dans les établissements varie entre deux (4 lycées), trois (5 lycées) et quatre (2 lycées).

Tableau 1 : Caractéristiques de la population par catégorie d'acteurs

	<i>Chef d'établissement</i>	<i>CPE</i>	<i>Professeurs</i>	<i>Elèves</i>
Sexe	femme : 1 hommes : 10	femmes : 12 hommes : 11	femmes : 44 hommes : 37	filles : 360 garçons : 214
Age	< 55 ans : 3 > 55 ans : 8	< 40 ans : 6 40-50 ans : 10 > 50 ans : 4	< 40 ans : 26 40-50 ans : 30 > 50 ans : 28	1977 : 16 1978-1980 : 192 > 1980 : 328
Formation	concours : 2 liste d'aptitude : 9	concours : 19 autres : 4	CAPES : 53 Agrégation : 18 IUFM : 10 MA : 2	seconde : 244 première : 168 terminale : 124
Passé	CPE : 3 professeurs : 1 professeur/ administratif : 7	CE : 7 faisant fonction : 6 professeur/MA : 5 MI/SE : 5		régime : DP : 319 internes : 133 externes : 161

L'échantillon est composé d'élèves de lycées d'enseignement professionnels, polyvalents, généraux et technologiques et techniques choisis aléatoirement. On a

posées. Ces échelles sont divisées soit de manière dichotomique (oui/non), soit de manière graduelle (oui/plutôt oui/plutôt non/non, toujours/parfois/jamais, souvent/parfois/rarement).

² Le classement par catégorie se fait selon le nombre d'élèves, la présence d'un internat et d'une demi-pension. Il se fait par ordre croissant : du plus petit (1) au plus grand (4).

LES REPRESENTATION COMME UNE FORME DE SAVOIR

interrogé 84 professeurs de chaque type d'établissements choisis aléatoirement. Puis tous les CPE de chaque établissement ont été questionnés ainsi que chaque chef d'établissement. Le tableau 1 montre les caractéristiques de cette population.

Dans la phase qualitative, les enseignants engagés dans le dispositif sont essentiellement issus de disciplines littéraires — histoire et géographie, français et art plastique — à l'exception d'un professeur de mathématiques et un professeur de biologie. Les professeurs impliqués ne représentent cependant que 10 % de l'effectif des professeurs. En ce qui concerne les élèves, une présentation sous forme de tableau permet d'en repérer les caractéristiques.

Tableau 2 : Description de l'échantillon des élèves

<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Seconde</i>	<i>CSP du père</i>	<i>Diplôme mère</i>	<i>Diplôme père</i>
M. : 63 (52,1 %)	15 ans : 3 (2 %)	SVT : 55 (45,5 %)	Sup : 26 (23 %)	< Bac : 43 (40 %)	< Bac : 48 (47 %)
F : 58 (47,9 %)	16 ans : 68 (57 %)	TSA : 33 (27,3 %)	Int : 19 (16,8 %)	Bac : 22 (20,4 %)	Bac : 16 (16 %)
	17 ans : 49 (41 %)	STL : 33 (27,3 %)	Pop : 61 (61 %)	> Bac : 31 (29 %)	> Bac : 20 (18 %)
				autre : 12 (11 %)	autre : 18 (17 %)
N = 121	N = 120	= 121	N = 113	N = 108	N = 102

Ces échantillons de taille variable ne permettront certes pas de généraliser les résultats à d'autres contextes. Néanmoins, il pourra se dégager un premier aperçu des représentations relatives aux pratiques et à la place des CPE dans les lycées.

3. RESULTATS

Après avoir repéré quelle place le CPE occupe dans les équipes administrative et pédagogique d'une part et les pratiques de ce dernier, nous en déduisons sa position dans la communauté éducative.

3.1. Place dans l'équipe

Un acteur, une équipe

A la question « A quelle équipe appartient le CPE ? », les réponses des chefs d'établissement sont assez partagées : sept des treize chefs d'établissement considèrent que le CPE appartient à l'équipe administrative contre huit le considérant comme faisant partie de l'équipe pédagogique. En revanche, pour six des 23 CPE, il appartient à l'équipe administrative alors que pour 15 d'entre eux, il fait partie de l'équipe pédagogique.

Considérant les caractéristiques individuelles des chefs d'établissement, peu d'effets apparaissent sur la place du CPE dans l'équipe pédagogique. Cependant, des différences relatives à l'équipe administrative émergent : les anciens CPE et les lauréats du concours sont les moins favorables à les associer. Pour les CPE, une

certaine unité des réponses de type favorable apparaît pour l'item « équipe pédagogique » si ce n'est pour ceux ayant réussi le concours. En revanche, si ceux n'ayant pas le concours, les maîtres d'internat et les surveillants d'études sont favorables à leur association à l'équipe administrative, les autres s'y refusent.

Par ailleurs, quelques nuances sont à apporter selon les facteurs contextuels. Si les chefs d'établissement exerçant dans les lycées de catégorie trois et ceux situés en banlieue sont les moins favorables à associer les CPE à l'équipe administrative, ceux accueillant quatre CPE sont les plus enclins. Les CPE, quant à eux, ne veulent que très rarement faire partie de l'équipe administrative lorsqu'ils travaillent dans des établissements de catégorie trois et quatre ou dans des lycées polyvalents et professionnels ou lorsque trois CPE exercent. Ils s'y refusent totalement lorsqu'ils exercent dans des établissements situés en zone rurale ou lorsqu'ils sont au minimum quatre. En ce qui concerne l'équipe pédagogique, les chefs d'établissement responsables de lycées de banlieue sont peu favorables à associer les CPE à l'équipe pédagogique. Il en est de même dans les lycées de catégorie quatre alors que dans ceux accueillant deux CPE, les chefs d'établissement sont entièrement pour. En revanche, le refus d'appartenir à l'équipe pédagogique est plus marqué, chez les CPE, dans les lycées en ZEP, et dans ceux de catégorie trois et ceux accueillant plus de quatre CPE.

En bref, entre les chefs d'établissement et les CPE, des similitudes apparaissent. Dans les établissements de taille importante et situés en banlieue, la place dans l'équipe pédagogique est la moins reconnue. Nous expliquons cela par le fait que dans ces établissements accueillant un grand nombre d'élèves et faisant le plus souvent face à des problèmes d'ordre disciplinaire, l'accent est alors mis sur le bon fonctionnement et plus particulièrement le respect des règles. Les CPE affirment en effet que « rien ne peut s'organiser sans discipline » (Barthélémy, 1996).

Une équipe, un domaine de travail

Dans la phase quantitative, la majorité des chefs d'établissement affirment que l'ensemble des acteurs est concerné par la vie scolaire. Or, des nuances sont à apporter puisqu'au vu des résultats concernant la mise en place d'activités les professeurs affirment le faire seuls et les CPE estiment que « ce n'est pas notre [CPE] travail ». Par ailleurs, CPE et chefs d'établissement constatent un certain individualisme des enseignants qui « ne veulent pas partager le pédagogique ».

Il ressort ainsi, au vu de ces résultats, que malgré la volonté d'associer l'ensemble des acteurs à la gestion de la vie scolaire, il n'en reste pas moins que chacun conserve un certain territoire dans l'établissement. Au niveau individuel, cette comparaison intergroupe permet de définir les CPE par rapport aux chefs d'établissement et aux professeurs. Il reste à savoir comment ces acteurs agissent et communiquent en fonction de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres dans la mesure où la représentation se produit en situation d'insertion sociale.

3.2. Pratiques des CPE et relations entre acteurs

Le point de vue des chefs d'établissement

Nous avons commencé cette analyse des pratiques des CPE en comparant les réponses formulées par ces derniers à celles des chefs d'établissement *concernant les moments où les CPE assurent le fonctionnement de la vie scolaire*. Il apparaît que l'item « suivi de l'élève » obtient la quasi-totalité des réponses. Le respect du règlement intérieur et la nécessité d'assurer une présence physique obtiennent aussi un fort taux de réponses positives. Par ailleurs, nous notons que 7 des 11 chefs d'établissement associent les CPE à la réalisation de tâches administratives telles que l'absentéisme. Ils l'expliquent par le fait qu'un « élève absent ne peut pas suivre une scolarité normale », « il ne peut pas suivre des cours » (propos des chefs d'établissement).

Le point de vue des CPE

Si le suivi des élèves est aussi important que précédemment, viennent ensuite pour les CPE l'animation socioculturelle et la fonction pédagogique. Par contre, ils ne sont pas enclins à accomplir des tâches administratives : 19 d'entre eux (sur 23) rejettent cette mission. En revanche, même si les CPE apparaissent comme ayant leur place dans les activités pédagogiques, d'après les résultats, leur implication n'est que moyenne. En effet, seul un petit tiers est en partie prêt à prendre part à des activités de soutien scolaire. Ils sont cependant plus disposés à discuter des problèmes scolaires des élèves avec ces derniers ou avec les professeurs. Par ailleurs, des résultats mitigés ressortent concernant l'implication des CPE dans les activités éducatives. Ceux qui se considèrent comme responsables de l'animation socio-éducative y voient plus particulièrement l'aide qu'ils pensent apporter aux élèves. Les autres se refusent à s'investir soit parce qu'ils estiment que « cela n'est pas de leur ressort », soit parce qu'ils « n'ont pas les moyens de les réaliser » ou soit parce que « les élèves ne sont pas intéressés par la participation à des activités extrascolaires ». Enfin, nous avons pu constater que les CPE se distinguent d'autant plus que nous tenons compte de leurs caractéristiques individuelles : les plus jeunes dans le service sont les moins impliqués dans les activités éducatives et pédagogiques.

Le point de vue des professeurs

Une mise en parallèle des réponses apportées par chacune des catégories d'acteurs montre que les professeurs et les CPE n'envisagent pas le rôle de ces derniers selon les mêmes registres : les CPE veulent assurer le suivi des élèves et leur apporter de l'aide dans la mise en place des projets même si l'absence et les conflits avec les élèves ne sont pas absents, les professeurs n'envisageant des relations avec les CPE que pour des problèmes d'absence et de violence. Ces derniers reconnaissent largement aux CPE leur rôle administratif, contrairement aux autres rôles attribués. En effet, lorsque nous avons demandé aux 84 professeurs *s'ils participent à des activités extrascolaires et quelle est la participation de leurs collègues*, un tiers des professeurs s'investissent dans l'organisation d'activités extrascolaires et cela se fait de leur propre initiative dans 73,8 % des cas : ils travaillent rarement avec

d'autres acteurs et les CPE en particulier. Néanmoins, il semble que l'établissement, les classes et la formation qu'ont les professeurs influencent le fait d'aller discuter avec les élèves en difficulté ou de mettre en place des aides.

Le point de vue des élèves

Les relations entre élèves et CPE sont relatives à des domaines tels que l'absence, l'absence des professeurs, les informations sur le lycée et les conflits avec les professeurs. Dans une moindre mesure, les élèves font aussi appel aux CPE pour leur suivi scolaire (projet et orientation). Dans ce cas, même si les relations sont peu nombreuses, nous pouvons remarquer qu'elles touchent plus particulièrement un certain type de lycéen ; il s'agit en l'occurrence de jeunes issus de milieu plutôt défavorisé dont les parents n'ont pas suivi une scolarité longue et ne connaissent pas le fonctionnement des établissements scolaires. Les élèves se tournent alors vers les acteurs du lycée et parfois les CPE, qui jouent alors un rôle médiateur entre ces jeunes et le système.

Cette synthèse consacrée à la description des pratiques des CPE permet de dresser un portrait des CPE et plus particulièrement du rôle que leur reconnaissent les chefs d'établissement, les élèves et les professeurs. Des résultats produits émerge une certaine unité des réponses concernant la fonction administrative des CPE et ce quel que soit l'acteur considéré : les CPE ont la responsabilité du maintien de l'ordre, de la discipline et du respect des règles. Néanmoins, nous remarquons que les professeurs se distinguent lorsque sont évoqués des items relatifs aux rôles pédagogiques et éducatifs des CPE. En effet, contrairement aux chefs d'établissement ou aux élèves, les professeurs ne font jamais allusion aux CPE pour la mise en place d'activités extrascolaires ou du suivi des élèves. Cependant, dans un cadre plus général, il semblerait qu'au niveau de l'élaboration de représentations collectives émerge un certain consensus afin que puisse se définir la fonction selon des contextes particuliers. Ce consensus se construirait alors à partir du rapport des CPE à leur travail et des attentes des acteurs.

3.3. Positions des CPE dans la structure sociale

Une hiérarchie à respecter

Au vu de ces résultats, nous pouvons conclure que pour l'orientation comme pour le suivi et les activités éducatives, certaines conditions ne facilitent pas la mise en œuvre du travail pédagogique des CPE. Il semble en effet que, dans les établissements situés dans des milieux plus difficiles ou dans des petits établissements, leur implication dans des activités éducatives et pédagogiques est peu importante. Elles sont souvent dirigées par un seul acteur mais jamais par les CPE : ce qui nous fait dire que les chefs d'établissement ont d'autres attentes envers ce personnel. Les chefs d'établissement semblent leur attribuer des tâches administratives et ce quel que soit l'établissement. Il existerait alors un consensus sur le rôle administratif des CPE : leur première mission serait d'assurer le fonctionnement de l'établissement. Ceci rejoint des conclusions faites dans des travaux de recherches tels que ceux de la DEP (1995) où il est mentionné que « les chefs d'établissement veulent faire des

LES REPRESENTATION COMME UNE FORME DE SAVOIR

CPE leur adjoint en leur confiant des tâches administratives ». Par ailleurs, Caré (1992) ajoute comme explication qu'aucun reproche n'est fait par le rectorat aux chefs d'établissement si la vie scolaire est anémiée ; en revanche, leur réputation sera noircie si les chefs d'établissement négligent les tâches administratives. De ce fait, les CPE qui agissent sous la responsabilité des chefs d'établissement sont contraints de répondre à leurs exigences.

Une collaboration à nuancer

Les CPE voient dans la mise en place des activités dirigées le moyen « d'établir des relations entre les élèves d'une part et les parents d'autre part » (entretiens des CPE). Interrogés sur *le type de relations avec les autres*, il ressort d'après les CPE, que ces contacts formels ou non permettent « d'instaurer un climat de confiance ». Les CPE remarquent alors que, lorsque les élèves sont amenés à les rencontrer, ces derniers viennent plus détendus car « ils [les élèves] nous [les CPE] connaissent, ils nous ont déjà vus » ; ainsi, en cas de problèmes personnels, « nous [les CPE] pouvons les [les élèves] envoyer vers des personnes compétentes ». Par ailleurs, les CPE affirment que les activités permettent d'avoir des relations avec les familles ; « ce genre d'opération permet d'apprendre des choses et de discuter avec les parents d'élèves ». Ils joueraient un rôle médiateur entre les acteurs. Mais ce constat plutôt positif de la part des CPE est fortement contrecarré lorsque nous tenons compte des réactions des élèves. Interrogés sur *leurs rapports avec l'administration* dans le cadre de l'étude de cas, ils affirment « qu'il n'y a pas de relation avec l'administration... si ce n'est le proviseur... on ne les voit pas en fait, les CPE sont dans leurs bureaux ». Ce constat peut s'expliquer par le fait que l'implication dans la vie scolaire n'est pas une priorité chez les élèves comme le soulignent Dubet (1989) ou Hornemann (1982). Selon ces auteurs, il semble d'une part que la vraie vie se joue ailleurs et d'autre part que la vie scolaire est mal gérée et organisée.

Un évitement à expliciter

Des discours divergents peuvent être repérés dans les entretiens. Nous avons en effet d'une part des CPE qui mettent en avant leur rôle relationnel avec les professeurs et les élèves et d'autre part, ces mêmes acteurs qui ne les citent que très rarement, voire jamais. Pourquoi une telle distance ? Tout d'abord, nous constatons que le contenu affiché des activités dirigées même s'ils ne relèvent pas de savoirs disciplinaires à proprement parler n'est guère éloigné des préoccupations proches des enseignements et les méthodes restent traditionnelles (même contexte classe et réalisation de productions écrites) excluant ainsi les CPE qui s'occupent de leur organisation. Puis, il semble que les élèves interrogés ici préfèrent rester dans des lieux à l'abri du regard des acteurs tels que la cour, la cafétéria ou le foyer afin de trouver un espace de détente. Pour finir, les CPE expliquent cette faible intégration à la vie de l'établissement par l'existence d'emplois du temps trop chargés ; d'après Barthélémy (1996), il ressort que quand dans les établissements, les élèves travaillent de 35 à 39 heures, ils ne veulent pas de surcroît participer à d'autres activités ; ce qui rejoint les résultats de Dubet (1991) et Ballion (1994).

Nous nous apercevons, au terme de ce travail, que malgré des représentations divergentes de la fonction CPE, il existe un certain consensus qui influence cet acteur dans l'élaboration de ses propres représentations. D'un rôle qui se voudrait tant pédagogique qu'administratif, le CPE est contraint de s'occuper plus particulièrement du bon fonctionnement de l'établissement. Ainsi, au niveau collectif, à partir d'un réarrangement des relations entre divers éléments, il se produit l'élaboration d'une représentation commune construite grâce à la compatibilité de plusieurs représentations individuelles, cette compatibilité constituant un enjeu dans le fonctionnement inter niveau. En effet, si le métier de CPE peut apparaître variable en fonction des acteurs interrogés, nous constatons toutefois qu'à un niveau plus large ces derniers agissent en adéquation avec l'environnement dans lequel ils exercent. Il s'agit ainsi pour ce personnel de se positionner dans la structure sociale en tenant compte des caractéristiques socio-démographiques de l'établissement, des attentes des acteurs ainsi que de facteurs personnels influençant sa propre représentation du métier. C'est de cette articulation entre niveau individuel et niveau collectif que peut émerger une vision commune et adaptée du rôle du CPE dans des contextes particuliers. Ainsi, la représentation permet la construction de l'identité individuelle et au-delà renforce l'existence d'un groupe en tant qu'entité sociale.

CONCLUSION

D'après cette étude, il semble qu'il y ait une méconnaissance du travail de l'autre et une incompréhension entre les professeurs et les CPE : les premiers s'occupant de l'axe pédagogique, les seconds s'investissant dans le suivi organisationnel et logistique. Cette étude met en avant le dysfonctionnement dans la gestion de l'établissement en faisant émerger le manque d'une réelle collaboration entre les CPE et les acteurs ; ce qui se traduit par la hiérarchie ou l'évitement.

Serait-ce à dire que l'organisation et la gestion des activités dirigées ne favorisent pas le développement d'objectifs autres que scolaires ? Ou exprimé différemment, un tel dispositif ne faciliterait-il pas les rencontres entre acteurs ? Les résultats produits semblent montrer à ce propos la difficulté de gérer de manière collective l'établissement scolaire et d'assurer une reconnaissance du rôle de chacun. Il semble en effet qu'à l'heure actuelle, même si la volonté de transformer la vie scolaire existe, il soit difficile pour le CPE de se faire reconnaître comme « pédagogue ». Ceci relève, nous le supposons, d'une vision encore centrée sur la production de performances. Cependant des expériences menées dans des contextes difficiles laissent entrevoir une redéfinition des objectifs.

Une des perspectives de la recherche serait de comprendre comment les individus élaborent les représentations et en font usage en vue de construire un modèle collégial de fonctionnement des établissements.

Véronique BARTHELEMY
IUFM de Lorraine

LES REPRESENTATION COMME UNE FORME DE SAVOIR

Abstract : This article aims at describing, from the chief supervisors' practices analysis in different high schools, the visions actors may have concerning this occupation. Teachers, pupils, headmasters and chief supervisors were interviewed in order to enlight their social identity. We intend to show their position in schools as well as their relationships among the whole school community. To end up, we will explain the chief supervisors' strategies according to the way people perceive this job.

Bibliographie

- BALLION R. (1993) *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.
- BARTHELEMY V. & MONIN N. (1998) « Le plan d'aménagement du temps scolaire comme dispositif de transformation des pratiques de formation » — *IVe Biennale de l'Education et de la Formation*. Paris : 15-16-17-18 avril (publication sur CD-Rom, 2^e CD-Rom de l'Education et de la Formation, Biennale 1998).
- BOUVIER A. (1997) *Eclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des CPE*. Lyon : CRDP.
- CARE C. (1994) *Le Conseiller Principal d'Education*. Lille : CRDP.
- DUBET F. (1991) *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Gouvernement de la France (1994) *Du surveillant général au conseiller principal d'éducation*. France : Ministère de l'Education Nationale, B.O.E.N. du 1er décembre 44 (31-70).
- DURAND D. (1995) *Rapport sur les besoins de formation continue des CE-CPE*. Rectorat de l'Académie de Grenoble.
- DURAND D. (1997) *CPE qui êtes-vous ? Enquête d'identité*. Grenoble : CRDP, MAFPEN.
- LAUTIER N. (1999) « L'individualisation de la réussite : ajustement des conduites et des représentations des instituteurs » — *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle* 32, 3 (31-60).
- Ministère de l'Education Nationale (1995) « Etude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation » — *Les Dossiers Education et Formations* 72.
- MORANDI F. (1999) « Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs d'école : représentations et actions connexes » — *Revue Française de Pédagogie* 128 (43-54).
- MORANDI F. (1999) « Savoirs éthiques et éducation : représentations et valeurs » — *Actes du colloque de l'AFIRSE, Education et politique*, Lisbonne : septembre 1999 (956-964).
- VITALI C. (1995) « Les compétences du C.P.E. » — *Le Conseiller d'Education* 1 (3-21).
- VITALI C. (1996) « Missions quotidiennes : éducation et quotidienneté » — *Le Conseiller d'Education* 83 (5-9).