



Professionnalisation de la formation et du métier de conseiller principal d'éducation et utilité d'un référentiel

Françoise Bonne

► To cite this version:

Françoise Bonne. Professionnalisation de la formation et du métier de conseiller principal d'éducation et utilité d'un référentiel. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 1999, pp.187-212. hal-02406146

HAL Id: hal-02406146

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406146>

Submitted on 12 Dec 2019

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.

PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION ET DU MÉTIER DE CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION ET UTILITÉ D'UN RÉFÉRENTIEL

Francoise BONNE
IUFM de la Réunion

L'apparition de référentiels du métier d'enseignant est inséparable du processus de professionnalisation qui l'affecte ainsi que les dispositifs de formation. Pour qu'un référentiel existe, il faut, en effet, qu'un métier soit parvenu à un tel degré d'objectivation de lui-même, qu'il se distingue précisément des autres et que l'on puisse rigoureusement définir l'ensemble des actes professionnels nécessaires à son accomplissement. Le référentiel est au fond l'expression de l'identité d'une profession : il a une fonction distinctive.

À quelles conditions l'apparition d'un tel référentiel est-elle possible ?

À quoi sert un référentiel ? Que peut-on en attendre ? Pourrait-on s'en passer dans la formation d'une part, dans l'exercice du métier de l'autre ? Il s'agira de lier ici la notion de référentiel à celle d'évaluation, soit dans le cadre d'un processus de formation initiale en vue d'une certification, soit dans le cadre d'une démarche de gestion des ressources humaines lorsque l'on est amené à apprécier le positionnement d'un salarié, dans la durée, dans l'exercice réel de ses compétences professionnelles pour vérifier leur vitalité et leur potentiel d'évolution, soit dans une perspective d'auto/évaluation.

L'enjeu des réflexions suivantes est de s'interroger sur l'absence de référentiel de la profession de conseiller principal d'éducation, puis de proposer un exemple de référentiel utilisable dans le cadre de la formation initiale. On peut s'étonner qu'aujourd'hui les seuls documents officiels relatifs à une profession enseignante particulière soient le résidentiel du professeur des écoles¹ et celui du professorat du second degré². On peut considérer qu'en France le rapport Bancel du 10 octo-

bre 1989 a fait passer le référentiel de métier d'enseignant du statut officieux d'outil de formation contingent à une légitimité officielle car universelle. « La liste de compétences qu'il proposait était le refirent à partir duquel pourront y être finalistes l'ensemble des actions de formation initiale et continue »³. Il se contentait toutefois de tracer « les contours d'une professionnalité globale », de « donner les grandes lignes » et appelait des prolongations et précisions en fonction des spécificités de la profession enseignante visée. Qu'un référentiel soit un cadre organisateur pour penser la formation initiale, pour la « convergence et l'articulation » des actions conduites par les différentes instances qui y participent (IUFM – pour lesquels il est « un outil de travail privilégié » – universités, corps d'inspection, MAFPEN, établissements scolaires), cela est rappelé dans un texte plus récent⁴.

Il s'agit pour nous de tenter le transfert d'un référentiel global (celui du rapport Bancel) et de référentiels particuliers (ceux du métier de PE, celui de professeur de second degré et celui de chef d'établissement) à la production d'un référentiel particulier : celui de la profession de conseiller principal d'éducation. Le référentiel ainsi produit ne peut que se réclamer du statut d'outil de formation initiale. Il a vocation à être testé dans le cadre d'un dispositif de formation en IUFM⁵. Il pourrait aussi servir à nourrir la réflexion des groupes professionnels qui s'attaquent aujourd'hui à la réalisation d'un tel référentiel de compétences⁶, en l'attente de la publication éventuelle du référentiel officiel de cette profession validé par l'Institution dont la possibilité était déjà évoquée en 1994 dans le rapport Caré⁷.

Pour quelles raisons ne dispose-t-on toujours pas d'un référentiel pour la formation des CPE ?

On peut invoquer au moins deux raisons :

- la contestation pure et simple de l'idée de référentiel de métier ;
- l'impossibilité de produire un tel objet par rapport au degré de professionnalisation de ce métier.

La difficulté particulière d'aboutir à un tel référentiel pour le métier de CPE est transversale aux deux précédentes.

I. L'idée même de référentiel est-elle illégitime ?

La critique principale que cherchait déjà à désamorcer le rapport Bancel est la contradiction entre un référentiel, qui se présente comme un tableau organisé et réfléchi de compétences (et non une simple liste), et la réalité vivante d'un métier à la fois en évolution et en prise avec des contextes d'exercice d'une diversité irréductible au cadre général par lequel on cherche à le penser. Un référentiel paraît statique ; or « l'acte d'enseigner supporte mal d'être réduit à une analyse purement statique »⁸.

A. Fixité du référentiel et diversité concrète des conditions d'exercice d'un métier

Il suffit, pour échapper à cette contradiction, de préciser que l'énumération des compétences du référentiel ne se prétend pas exhaustive. Le référentiel n'est pas fermé. C'est la raison pour laquelle, dans le document de travail que nous proposons plus loin, certaines rubriques seront volontairement laissées incomplètes afin d'autoriser les utilisateurs (stagiaires en formation et formateurs) à les remplir. Rien n'interdit de particulariser, à la limite, à l'infini, chacune des rubriques. Le problème du référentiel ne réside donc pas tant dans le réglage du « zoom » sur les compétences (approche générale ou très fine et détaillée) que sur les critères présidant à leur groupement dans telle ou telle branche. Ce sont plutôt les intitulés des rubriques, leur nombre, leur ordre qui seront révélateurs de la conception du métier que l'on cherche à représenter sous cette forme. S'il se démarque d'un simple inventaire de tâches professionnelles dont l'acteur serait le simple exécutant dans une vision très behavioriste, un référentiel exprime nécessairement une représentation, donc des choix. Il n'est jamais neutre. Dans ce cas, le risque que fait courir tout référentiel, et celui de CPE en particulier, est « de modéliser et de fermer définitivement les tâches du CPE et instituerait une clôture des fonctions éducatives »⁹.

Pour échapper à cette contradiction, il s'agit donc d'explicitier la conception que l'on a d'une profession à telle ou telle époque et de ne pas en être prisonnier. S'il existe un lien entre identité professionnelle et

référentiel, rappelons avec P. Ricoeur que « l'identité n'est jamais installée, jamais achevée comme le serait une manière d'armature ou quoi que ce soit de statique et d'inaltérable »¹⁰.

Par conséquent, comme le dit G. Berger, « travailler sur l'identité, c'est parvenir à changer ce qui apparaît constant »¹¹ et tout référentiel devra rendre compte du caractère évolutif de l'identité professionnelle en étant ouvert. Il n'est qu'un « arrêt sur image » de l'état d'une profession à un moment donné.

Un référentiel pourrait donc être un instrument utile à ce travail parce que, quelles que soient par ailleurs ses limites, il a le mérite d'explicitier la vision d'un métier à telle époque et donc de servir de base de réflexion dans le cadre de la formation et dans l'exercice, par tout acteur en fonction, de son rôle de praticien réflexif. Un référentiel en général est donc un outil d'évaluation et d'auto-évaluation. À cet égard, la définition donnée dans le fascicule *Utiliser des objectifs de référence en classe de seconde* reste valable pour tout référentiel : « Cet outil est un répertoire de capacités... Il précise les objectifs de formation et les moyens de les évaluer. »¹²

B. Caractère simplificateur du référentiel et complexité des interactions de contexte

Si la richesse et la complexité du réel, du contexte – c'est-à-dire de l'ensemble des « interférences et relations entre les différents acteurs »¹³ dans lequel s'exerce le métier de CPE – sont un obstacle, alors il y a là une sérieuse difficulté dans la mesure, justement, où un acte professionnel « se définit par la manière dont il s'inscrit dans un contexte »¹⁴. Les interventions professionnelles du CPE s'inscrivent dans un ensemble d'actes collectifs de partenaires. Cette inscription s'adosse à l'organisation des ressources humaines au sein de l'établissement scolaire ainsi qu'au faisceau des relations entretenues avec les partenaires extérieurs. Cette compétence, fondée sur un élargissement¹⁵ des registres d'intervention, attendue aujourd'hui d'un professeur, doit l'être aussi *a fortiori* d'un CPE dont le champ d'intervention n'a jamais été limité à la classe.

On comparera ainsi la nouveauté du texte de la circulaire « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et

technologique ou en lycée professionnel »¹⁶ aux textes anciens et récents concernant le métier de CPE. Ce texte n'adopte pas le mode de présentation habituel des référentiels qu'est le tableau, mais son intention est bien de proposer un référentiel¹⁷. Il s'agit en effet d'identifier « les compétences professionnelles du professeur exerçant en collège, lycée, etc., et a pour objectif de proposer des références communes aux différents partenaires de la formation initiale... Ces références, qui manquaient jusqu'ici, faciliteront la convergence et l'articulation des actions conduites par chacun. »¹⁸

Il y a donc un décalage entre le titre du document qui participe d'une conception plus traditionnelle du métier en faisant appel au vocabulaire de mission (utilisé au singulier) et le corps mime du texte où figure le terme de compétence avec une forte occurrence de verbes d'action¹⁹ conformément à la logique des démarches par objectifs. On peut supposer que le maintien du mot « mission » vise à rappeler que cette profession, dont les nouvelles compétences sont mises en évidence, s'exerce dans le cadre du statut de la fonction publique d'éducation. Ce qui est révélateur dans ce document du critère qui nous intéresse – l'inscription de l'acte professionnel dans un contexte relationnel et donc l'élargissement potentiel de compétences dont elle est porteuse – c'est le plan même de la circulaire. L'exercice des responsabilités du professeur et les compétences qui le rendent possible, sont successivement considérés : 1) au sein du système éducatif ; 2) au sein de la classe ; 3) au sein de l'établissement scolaire. L'action du professeur dans la classe est à la fois au cœur du dispositif mais en même temps cette place centrale symbolise l'ouverture de la classe et son appartenance à un emboîtement de systèmes : celui de l'établissement, celui du système éducatif. Il y a bien ici mise en perspective de l'acte didactique et pédagogique par rapport à ses conditions concrètes d'exercice, ce qui implique de réelles conséquences sur la définition du métier de professeur d'où l'identification, pour chacune de ces rubriques, d'un certain nombre de compétences.

L'élargissement professionnel du rôle du professeur ne se limite pas à l'inclusion de la fonction d'instruction dans celle plus large d'éducation ; il implique un remaniement du management de ces systèmes complexes que sont les établissements scolaires puisque les

enseignants se verraient eux-mêmes enrôlés dans les tâches auparavant strictement assumées par l'équipe de direction, comme l'envisage un groupe de réflexion dans le cadre de la mission conduite à ce sujet par le recteur Bancel en 1999²⁰.

Parce que les établissements scolaires ont des systèmes complexes, leur management ne peut plus être laissé aux seules équipes de direction. Les enseignants participent à leur pilotage et à la construction de leur politique pédagogique et éducative. Ces tâches doivent être intégrées dans les services... Les responsabilités confiées aux enseignants dans le domaine de la participation au management peuvent être les suivantes : coordination pour chaque niveau d'enseignement, pour chaque discipline, pour chaque équipe de classe, pour chaque projet pédagogique, utilisation des ressources locales pour la formation continue interne, tutorat des jeunes enseignants.

Comparés à ce texte-là et par rapport à notre critère, on aurait pu s'attendre à ce que les textes officiels régissant la fonction de CPE soient « en avance » puisque, d'emblée, le métier de CPE échappe au risque d'enfermement dans l'acte pédagogique et semble s'exercer dans un contexte interrelationnel. Or cette particularité n'a pas été exploitée jusqu'à présent, au bénéfice d'une professionnalisation de la représentation de la fonction de CPE.

La circulaire de 1972 évoquait « le caractère global de l'action éducative à laquelle participent tous les personnels des établissements scolaires » pour justifier le refus d'une délimitation *a priori* de l'intervention des CPE et de leur collaboration avec les personnels de direction. La forme et l'esprit du référentiel sont absents ; on se contentera de « rappeler quelle doit être dans ses grandes lignes leur activité »²¹. On décrit des activités qui ne sont pas propres à un métier mais auxquelles les CPE « apportent leur contribution ». La spécificité de cette contribution n'est pas analysée ni définie en termes de compétences. On se contente de désigner sur le mode apologétique la nature de la contribution du CPE : elle est d'« une importance exceptionnelle ».

En 1982, après le rappel inévitable du caractère transversal de la mission éducative de l'établissement scolaire par rapport aux personnels qui ont à l'assumer, on met l'accent sur les responsabilités des CPE. Ces responsabilités forment un ensemble et elles sont structurées

selon « trois domaines »²². Il s'agit bien cette fois de responsabilités « spécifiques »²³. On a bien ici une approche par rôles et fonctions dans l'établissement, mais on n'identifie toujours pas les savoirs et savoir-faire mobilisés par les acteurs considérés dans l'exercice de ces rôles. Comme en 1972, l'approche par compétences est esquivée. En 1996, le rapport annuel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale reprend la question dans les termes de la circulaire de 1982, toujours en vigueur, mais pour proposer un affinement de la nature des responsabilités des CPE. On en distinguera trois types : les responsabilités propres ; les responsabilités partagées ; les responsabilités déléguées. Le premier type, celui des responsabilités propres, est lui-même subdivisé en quatre secteurs d'activité. Il s'en faut pourtant qu'on assiste à une démarche de référentialisation car des compétences précises ne sont toujours pas identifiées. Si l'on compare ce qui était proposé à la même époque pour le métier de chef d'établissement, on peut voir que la complexité du contexte de l'établissement n'empêche pas de chercher une mise en ordre et une structuration. En 1983, comme le rappelle A. Picquenot²⁴, une équipe de l'INRP identifie une trentaine de rôles du chef d'établissement. En 1987, J. Brun propose une structuration et une classification des rôles du chef d'établissement en un tableau²⁵. En 1989, un référentiel pour l'emploi de directeur d'un EPLE est publié par le ministère de l'Agriculture²⁶. Il comporte bien la mention des « compétences mobilisées par le directeur ». Ce qui est jugé possible pour le chef d'établissement est-il impossible pour le CPE ? Faut-il voir dans le retard du référentiel CPE un signe d'une moins grande lisibilité du métier et, par conséquent, d'un moindre degré de professionnalisation ?

Pour résumer, disons que l'on est capable aujourd'hui d'éviter les inconvénients des référentiels. Y a-t-il d'autres raisons pour expliquer l'absence de référentiel chez les CPE ?

II. Le degré actuel de professionnalisation rend-il impossible l'émergence d'un référentiel CPE ?

D'une certaine manière, l'absence de référentiel est l'expression du degré insuffisant de professionnalisation d'une activité sociale, soit parce que celle-ci est figée dans une définition imperméable aux évolutions extérieures, soit parce que le rythme des innovations en cours interdit, pendant une période où la profession « se cherche », d'en formaliser d'une manière officielle les contours. « L'innovation renvoie aux balbutiements d'une institution qui n'a pas encore tranché, qui ne s'est pas encore décidée à franchir le Rubicon du changement et de la démocratisation. »²⁷ En d'autres termes, le référentiel suppose l'affirmation et l'émergence de l'identité d'une profession. La profession de CPE n'a pas échappé aux mutations récentes de la société et du système éducatif français. On peut même dire qu'elle a été concernée de plein fouet par les impacts sur le comportement des adolescents de la situation générale de notre société. Transformations de la famille et des rapports interindividuels, crise de l'autorité et de la fonction parentale, fragilisation des adultes dans une période de précarité d'emploi, développement d'inégalités sociales, difficultés d'insertion et d'intégration pour certaines catégories sociales produisent en retour leurs effets dans les établissements scolaires et leur environnement : apparition d'incivilités, voire de violences justifiant, depuis 1990, des séries de mesures destinées à les endiguer. Pour affronter ce nouveau contexte éducatif, les CPE ont vu leurs rôles se diversifier et évoluer. Des qualités personnelles particulières sont attendues des candidats aux concours. La place de l'éducation à la citoyenneté, par le biais de la formation des délégués, de l'animation des différents conseils d'élèves²⁸, ne figurait pas aussi nettement dans les textes fondateurs de la fonction. Par delà sa signification de préparation à la citoyenneté politique, elle englobe aussi bien une action éducative au quotidien dans l'installation, le rappel, l'explicitation des règles sociales (éthiques et juridiques).

Si « la multiplicité des tâches assignées, des domaines que le CPE doit prendre en charge, est la première raison de la difficulté à donner une identité professionnelle bien définie à ceux qui exercent ce mé-

tier »²⁹ et donc à lui faire correspondre un référentiel, gageons que cette hypothèse est de moins en moins vraie. Il s'agit bien d'« un corps qui a accédé à la maturité professionnelle »³⁰. Dire de cette fonction qu'« elle est à géométrie variable » peut justement être pris comme une marque de l'élargissement professionnel dont nous parlions au début dans le cadre d'un processus de détaylorisation. Il s'agirait moins d'un déficit d'identité que d'un indice de l'augmentation de la complexité d'une profession. « Si je travaille dans un collectif, je ne peux pas ne pas prendre en charge une partie des objectifs de mon collègue et en conséquence j'ai à construire mon poste de travail en fonction d'autres postes de travail »³¹.

C'est pour cette raison que la maîtrise des pratiques de négociation³² devient une compétence décisive dans ce métier-là. Le CPE n'est pas la seule personne dans l'établissement scolaire, nous espérons l'avoir montré, pour laquelle se pose la question : « Qui fait quoi ? » Cette interrogation se porte aussi sur la répartition des rôles entre le chef d'établissement et son adjoint. Évoquant le débat entre les tenants de l'unicité de la fonction et ceux qui seraient favorables à une redéfinition et à une revalorisation du rôle de l'adjoint, et sans trancher, le récent rapport Blanchet³³ plaide en faveur d'une délégation d'initiative qui se substituerait à l'actuelle délégation d'exécution. Une telle suggestion est tout à fait conforme au nouveau principe qui fonde aujourd'hui les organisations après l'abandon d'un strict schéma fonctionnaliste.

« L'organisation résulte des choix stratégiques de rationalité limitée effectués par les divers acteurs. Les membres de l'organisation jouent moins des rôles qu'ils ne disposent de répertoires de programmes d'actions choisis en fonction de leurs représentations des problèmes et des opportunités offertes... La notion d'organisation comme système déjà là, fixé dans ses hiérarchies, ses frontières et ses actions, est remplacée par la notion d'action organisée. Le système fonctionnel apparaît comme un construit résultant du jeu des interactions et des stratégies des individus et des groupes. L'organisation est produite par les acteurs poursuivant des objectifs limités ; ces stratégies ne sont pas l'équivalent des fonctions du système. »³⁴

Admettons que, par delà la destination des domaines, des secteurs de la vie de l'établissement où s'exercent les fonctions du CPE, par

delà l'identification d'actions correspondant à des rôles et engageant telle forme ou tel degré de responsabilité, il reste dans un référentiel une place pour les activités mentales du CPE qui seules correspondent à ce que l'on entend par compétences. Il s'agit bien de s'engager dans l'analyse de l'activité cognitive à l'œuvre dans les pratiques des CPE comme le tentait B. Cadet dans un article en 1995³⁵. Alors que le rôle et les actions ont un caractère de globalité et sont observables de l'extérieur, les activités mentales ou compétences impliquées dans leur réalisation sont moins aisées à démêler et expliciter puisqu'elles relèvent de la subjectivité des acteurs au sens où l'entendent les ethnométhodologues. Ce sont pourtant elles qui sont l'enjeu de la formation et dont l'évaluation permettra au CPE, quel que soit son degré d'ancienneté dans la fonction, de faire le point sur la pratique de son métier afin d'envisager des compléments de formation. On retrouve l'attitude de réflexion sur l'action et en cours d'action. Le rapport Caré en 1994 suggérait déjà que les conditions étaient mûres pour la publication d'un tel référentiel. « Si l'on décide d'écrire un texte qui ait valeur de référentiel, il est évident qu'il devra être plus précis, plus contraignant et plus exigeant. »³⁶

III. Proposition de référentiel de formation

Ce référentiel interne pourrait être une base de travail avec les formés.

On s'attachera à réfléchir :

- À l'architecture générale et au principe de découpage de rubriques.

- À la différence, pour chaque item, entre ce qui relève des fonctions ou rôles (du travail prescrit), des actions, des compétences. Cette triple distinction pourrait donner lieu à une présentation en colonnes. Il est clair que la déduction des compétences à partir des fonctions est un principe insuffisant puisque, comme nous le disions plus haut, les stratégies des acteurs ne sont pas l'équivalent des fonctions du système.

- À compléter certains items volontairement laissés ouverts (*cf.* rubrique VI, « Animations »).

- À moduler les compétences du CPE en fonction du type d'établissement dans lequel il exerce. À côté des caractéristiques communes des établissements secondaires, en tant qu'EPLE, les objectifs de formation des collèges, lycées et lycées professionnels sont nettement différenciés par les dernières réformes. On pourra également intégrer comme paramètre susceptible de modifier l'exercice du métier le fait que l'établissement soit ou non en ZEP, en zone rurale ou urbaine, qu'il possède ou non un internat.

Référentiel de formation :
grille d'évaluation et d'auto-évaluation des CPE-stagiaires
conforme à l'état de la profession en 1999

TS : très satisfaisant

ECA : en cours d'acquisition

ACD : à consolider et développer

NA : non acquis

NO : non observable lors de la visite

1. Organisation du service de la vie scolaire

TS ECA ACD NA NO

* Aménager et faire aménager le service des surveillants, aides-éducateurs selon un principe de concertation pour concilier les exigences du service et celles de leurs EDT universitaires.

* Instaurer des relations constructives au sein de l'équipe de vie scolaire : (souder, motiver, responsabiliser, déléguer et contrôler).

* Rendre opérationnelle la gestion des retards, et absences avec les divers moyens de communication (téléphone, courrier, carnets de correspondance).

* Organiser une surveillance efficace dans un souci de sécurité (endroits stratégiques. horaires sensibles).

* Organisation des déplacements des masses d'élèves (demi-pension, par exemple).

* Préparer la rentrée des élèves avant le jour J.

* Maîtriser le déroulement de la rentrée le jour J.

- * Organiser les salles de permanence, d'études, de travail autonome.
- * Être informé de l'utilisation du CDI en collaboration avec le documentaliste.
- * Organiser la vie des élèves à l'internat : définition des horaires de lever, coucher, et d'ouverture des dortoirs.
- * Organiser la bureautique de la vie scolaire d'une manière fonctionnelle et rigoureuse (classements des dossiers de VS, des bulletins, des documents et différentes ressources).
- * Maîtriser le fonctionnement informatique de la VS (gestion de GEP ; paramétrage ; saisie ; extractions).
- * Aménager les locaux d'une manière favorable à l'accueil des élèves (et des familles) : mobilier, décoration, panneaux d'affichage (informations).

2. Maîtrise des relations humaines et des situations de communication

TS ECA ACD NA NO

- * Susciter des dialogues avec les élèves, au quotidien, dans les locaux de la VS ou les différents espaces de l'établissement.
- * Conduire un entretien d'aide avec les élèves (écoute, non-directivité).
- * Conduire un entretien « normatif » et éducatif avec les élèves (semi-directivité et/ou directivité).
- * Conduire un entretien avec les parents d'élèves.
- * Collaborer (prendre l'initiative du contact ; suivre les dossiers) avec les partenaires internes (professeurs, infirmières, assistante sociale scolaire) à l'établissement.
- * Collaborer avec les partenaires externes (police, justice, associations...).
- * Participer activement à des réunions de travail avec des collègues (différents conseils et réunions de l'équipe d'établissement).
- * Être animé d'un esprit d'équipe dans sa collaboration avec les autres adultes de l'établissement.
- * Tenir un conseil de classe.
- * Animer une réunion de délégués.

- * Animer les réunions de l'équipe de VS.
- * Souplesse dans l'adoption successive d'attitudes de distance (pôle adulte et autorité), et de proximité (pôle médiateur, guide de l'élève).
- * Courtoisie et respect de l'autre, civilité des propos et des attitudes.
- * Savoir garder son sang-froid et la maîtrise de soi dans les situations relationnelles tendues avec élèves ou adultes.

3. Engagement éducatif auprès des élèves

TS ECA ACD NA NO

- * Incarner auprès de l'adolescent l'adulte référent, l'autorité éducative (savoir mettre en mots, argumenter, raisonner les situations vécues et les évaluer).
- * Savoir motiver l'élève, lui redonner confiance en soi, réinstaller son estime de soi.
- * Contribuer à rendre représentable à l'élève et crédible son avenir personnel et professionnel.
- * Bien choisir les sanctions dans le cadre du R. I en collaboration avec les professeurs pour les cas où ils sont concernés ; les appliquer ; les expliquer ; en faire assurer le suivi.
- * Savoir manier fermeté sur les principes, sens de la négociation dans les situations de conflit, d'agressivité ou d'agression, maîtrise de soi. patience.

4. Engagement éducatif dans la formation du futur citoyen

TS ECA ACD NA NO

- * Organiser l'élection des délégués : aspects matériels, partenariaux (professeurs, intervenants), éducatifs (contenus ; objectifs ; information-formation).
- * Organiser la formation des délégués (et faire reconnaître les plages horaires nécessaires dans le cadre du conseil d'administration) :
 - la concevoir ;
 - l'animer ou faire animer ;
 - en assurer le suivi, l'évaluation.

- * Communiquer, expliciter, faire vivre le règlement intérieur auprès des élèves notamment en classe entière et quand surgissent des incidents graves.
- * Faire fonctionner les différents conseils : conseil des délégués, CVL.
- * Faire passer, dans la vie quotidienne (par son attitude, ses propos auprès des jeunes, les valeurs démocratiques : respect, tolérance, dialogue, responsabilité...
- * À travers la citoyenneté d'établissement, faire battre chez les jeunes une conscience du fait politique.

5. Implication dans le champ pédagogique

TS ECA ACD NA NO

- * Savoir analyser et interpréter les résultats de l'évaluation des élèves à travers les notes, appréciations des élèves à partir des dossiers, bulletins, conseils de classe et jugements directs des professeurs : participer au diagnostic pédagogique individualisé des élèves.
- * Savoir apprécier la pertinence de certains dispositifs d'aide (études ; ATP, soutiens...), les initier ou les faire fonctionner.
- * Reconstituer de façon objective la réalité des contextes de classe à partir du vécu parfois contradictoire des élèves, professeurs ou parents, en tenant compte du point de vue des délégués.
- * Savoir fournir à l'élève et/ou sa famille des conseils méthodologiques individualisés en continuité avec les diagnostics des enseignants - et en coopération avec eux - concernant les attitudes au travail susceptibles d'améliorer les résultats des élèves.
- * S'intéresser à l'élaboration d'un projet d'orientation à partir - notamment - des résultats scolaires pour les élèves en difficulté, en collaboration avec le COP.

6. Animation

TS ECA ACD NA NO

- * Solliciter les professeurs. en collaboration avec le professeur principal, pour participer à des voyages culturels.
- * S'intéresser à la vie du foyer socio-éducatif : savoir y intégrer un plus grand nombre d'élèves.

* Dans le cas où le CPE est chargé de la gestion du FSE, connaître les modalités de constitution d'une association selon la loi de 1901 ; coopérer avec l'intendant pour les questions de budget.

6. Compétences transversales générales

TS ECA ACD NA NO

* Savoir interpréter (= donner du sens, du contenu) les discours des élèves, parents, professeurs, pour reconstituer de façon objective les situations vécues = savoir imaginer, se représenter, reconstituer ce qui s'est passé.

* Savoir analyser les situations en fonction du contexte de l'établissement et de son environnement (vision systémique des problèmes).

* Savoir anticiper les situations :

- du point de vue organisationnel (exemple : la rentrée) ;

- du point de vue des conséquences, des effets latéraux d'une décision par exemple

* Savoir relier des éléments éparpillés dans le temps pour mener une enquête, formuler des hypothèses, pour construire un diagnostic, constituer des fiches « élèves » confidentielles.

* Savoir décider.

* Savoir vaincre ses idées reçues, ses préjugés à l'égard des personnes.

* Contrôler l'impact de ses attitudes verbales et non verbales sur autrui.

* Éviter de compliquer les situations auxquelles on est mêlé, parce que l'on se sentirait soi-même attaqué (capacité de désimplication personnelle).

* Savoir manier fermeté sur les principes, sens de la négociation dans les situations de conflit, d'agressivité ou d'agression et maîtrise de soi.

* Être souple dans l'adoption successive et/ou simultanée d'attitudes de distance (pôle adulte et autorité) et de proximité (pôle médiateur, guide, écoutant).

* Être en position de praticien réflexif sur son propre métier.

* Maintenir vivante sa curiosité, sa culture personnelle (sociologie, psychologie, philosophie, autres...) en relation avec l'actualité et l'évolution du système éducatif et celles du monde en général.

Notes

1. *BO* n° 43 du 24/11/94.
2. Circulaire 97 123 du 23/5/97, *BO* n° 22, 29/5/97.
3. Rapport Bancel, chap. 1.
4. Circulaire n° 97 123 du 23/5/97, *BO* n° 22 du 29/5/97, p. 1 571.
5. IUFM de la Réunion.
6. Équipe de 1a revue *Le Conseiller d'Éducation*.
7. *Le Conseiller principal d'éducation*, C. Caré, CRDP de Lille, 1994, p. 118.
8. Rapport Bancel, p. 27.
9. Revue *Le Conseiller d'éducation*, n° 131, janvier-mars 1999, p. 11.
10. P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, p. 45, Le Seuil, Paris, 1990.
11. G. Berger in *Recherche et formation*, n° 6, 1989, INRP, p. 17.
12. *Utiliser des objectifs de référence en classe de seconde*, MEN, DLC, CRDP de Poitiers, 1989, p. 11.
13. *Ibidem*, p. 19.
14. *Ibidem*.
15. *Ibidem*.
16. Circulaire n° 97 123 du 23/5/97, *BO* n° 22 du 22/5/97.
17. Même si le mot n'apparaît pas à la différence du texte du référentiel du PE du 24/11/94.
18. *Ibidem*.
19. *Ibidem*. Exemple : « En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement... » (p. 1 573).
20. *Éducation et devenir*, courrier, avril 1999, éditorial (contribution de l'association E et D, présentée par C. Rebaud et J. Foucque, à la mission conduite par le recteur Bancel).
21. Circulaire n° 72 222 du 31/5/72.
22. Circulaire n° 82-482 du 28/10/82. Ces trois domaines sont le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant ; l'animation éducative.
23. *Ibidem*.
24. A. Picquenot, *Les Personnels de direction des établissements secondaires*, Hachette / CRDP de Bourgogne, 1993.
25. J Brun, *École cherche manager*, INSEP, 1987.
26. *Le Directeur d'un EPLEFPA*, Ministère de l'Agriculture et de la Forêt, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, 1989. Cité par A. Picquenot.
27. Revue *Le Conseiller d'éducation* 1999, p. 10.

28. Dont le dernier est le Conseil de la vie lycéenne créé en septembre 1999.
29. R Baillon in *Migrants-Formation*, n° 106, pp. 35 et suivantes, CNDP, 1996.
30. C. Caré, *Le CPE*, p. 34.
31. G. Berger, opus cité, p. 18-32.
32. *Ibidem*, p. 19.
33. R Blanchet, *La Revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*, avril 1999.
34. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Le Seuil, Paris, 1994, p. 62.
35. B. Cadet, revue *Le Conseiller d'éducation*, n° 19, p. 15, 1995. Il identifie cinq grandes caractéristiques des situations d'établissement auxquelles est confronté le CPE dans le champ de la vie scolaire, en fonction du type de difficultés qu'elles présentent. On peut déduire de là les compétences qu'il faut acquérir pour être à la hauteur. La fin de l'article esquisse quelques axes pour la formation initiale à partir d'une telle approche (possibilité d'analyse de systèmes ou de situations complexes ; capacité à effectuer des synthèses, à recouper des éléments d'information pour conférer à l'ensemble une signification ; capacité à reformuler les problèmes pour avancer vers leur solution ; capacité d'écoute non directive, etc.).
36. C. Caré, *Le CPE*, p. 118, CRDP de Lille.