

## **6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

### **Comment l'analyse de l'activité langagière des sujets peut favoriser leur formation ?**

### **Perspectives d'une recherche collaborative en didactique professionnelle avec des conseillers principaux d'éducation (CPE).**

Claire BURDIN

INSPE – Nantes Université - France

Claire.burdin@univ-nantes.fr

#### **Types de communication**

Recherche empirique

Recherche collaborative

Communication issue de la pratique

Politique de formation

#### **Axes de la conférence**

Axe 2 : Croiser les contextes de la formation

#### **Objectifs de la conférence**

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

#### **Résumé**

*Dans une recherche collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015) menée avec des CPE portant sur leur activité langagière lors d'entretiens avec des parents de collégiens qui ont dérogé aux règles de l'établissement (Burdin, 2020), nous avons mobilisé l'approche de Vinatier (2009, 2012) qui croise la théorie des schèmes de Vergnaud (1996) avec les théories linguistiques interactionnistes de Kerbrat-Orecchioni (1992) pour analyser leurs interactions verbales. Nos résultats nous ont notamment permis de mieux comprendre les situations auxquelles les professionnels avaient affaire et à faire (Mayen, 2012) mais aussi de mettre au jour les schèmes des CPE expérimentés dans cette classe de situations. Cette communication montre comment les résultats de cette recherche sont investis en formation : construction de scénarii pour des simulations d'entretien, reproduction de la démarche de recherche collaborative, analyse de situations réelles de travail.*

#### **Mots-Clés**

Analyse des interactions verbales. Activité des CPE. Conception de formation.

## Introduction

Le métier de conseiller principal d'éducation (CPE) est une spécificité française. Les CPE exercent leurs fonctions dans les établissements du secondaire mais, s'ils sont présents dans chaque collège et lycée, ce métier reste encore méconnu (Condette, 2014). Leur activité en collège est encore aujourd'hui fortement centrée sur la gestion des problèmes de discipline (CEREQ, 2007; Condette, 2013; Garcia, 2013) et elle reste dépendante de la définition qu'ils ont de leur métier (Barthélémy, 2005, 2014). Dans la circulaire détaillant leur fonction (2015), leurs missions sont organisées en 3 champs : la politique éducative de l'établissement, l'organisation de la vie scolaire et le suivi de l'élève. C'est dans le cadre de ce suivi que les CPE sont amenés à entrer en contact avec les parents d'élève.

Les relations entre l'Ecole et les parents s'inscrivent dans un nouveau paradigme : celui de la proximité (Giuliani & Payet, 2014). Elles sont considérées comme un levier favorisant la réussite scolaire et la régulation des comportements des élèves (Payet & Giuliani, 2014; Périer, 2005) mais aussi comme un axe d'amélioration du climat scolaire des établissements (Debarbieux et al., 2012). S'appuyant sur la recherche, les politiques éducatives depuis l'entrée des parents dans la communauté éducative en 1989, prônent d'associer les parents au suivi de la scolarité. En matière de communication, «*Les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale* » (Circulaire de 2006 sur le rôle et la place des parents à l'école), il s'agit aussi de «*Redynamiser le dialogue entre l'école et les parents* » (Loi d'Orientation de 2013). Différentes recherches et rapports ont montré cependant que les relations Ecole-parents restent asymétriques et distendues (Corre, 2014) et que, lors d'entretiens avec des enseignants, un «*ethnocentrisme institutionnel* » (Ogay et al., 2017) est constaté qui laisse alors peu de place à la parole des parents. Les mesures disciplinaires font notamment l'objet de désaccords (Corre, 2014; Fotinos, 2014).

Dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique professionnelle, menée en collaboration avec 10 CPE sur leurs entretiens avec des parents, nous avons posé la problématique suivante : quelles sont les spécificités des interactions entre les CPE et les parents et quels schèmes développent-ils dans des situations d'entretien, potentiellement tendues, où sont abordés les problèmes de comportement de l'élève ?

Alors que la didactique professionnelle se donne pour objet l'analyse du travail pour la formation (Pastré et al., 2006), après avoir présenté succinctement notre démarche de recherche ainsi que quelques résultats de l'étude, nous consacrons cette communication à la façon dont ils peuvent être mis au service de la formation initiale et continue des CPE.

## Démarche de recherche

En parallèle d'une phase exploratoire d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) avec des CPE, des chef.fe.s d'établissement et des inspectrices pédagogiques régionales en charge de la vie scolaire, une recherche collaborative s'est mise en place avec des conseillers principaux d'éducation travaillant dans des collèges urbains, ruraux, en éducation prioritaire, intéressés par des possibilités de recul sur leurs pratiques.

En vue de renseigner l'activité langagière des CPE en interaction avec des parents, nous avons privilégié deux axes de recherche : la relation CPE-parents (quels positionnements des sujets et quels rapports de place ?) et l'organisation de l'activité des CPE (quels schèmes mobilisent-ils/elles dans ces situations ? Quelles tensions ? Quelles configurations dans leur activité ?)

Entre 2014 et 2016, dix CPE, cinq débutants et cinq expérimentés, ont enregistré avec l'accord des parents, certaines de leurs interactions (entretiens téléphoniques et présentsiels). 95 entretiens portant sur des problèmes de discipline ont été retenus pour accéder à leur activité réelle. Ce recueil de données principal a été complété par des auto-confrontations simples mais aussi des entretiens de co-explicitation collectifs (Vinatier, 2012) visant le partage avec les professionnels des outils et des résultats de l'analyse.

Dans une démarche en didactique professionnelle, nous nous situons dans la lignée des travaux de Vinatier (2009) qui a croisé les théories de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) avec celles de la linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2005). L'analyse des interactions CPE-parents nous a ainsi permis de dégager différents résultats.

## Quelques résultats

Dans cette communication, la présentation des résultats de la thèse n'est pas exhaustive, nous avons privilégié quelques éléments issus de la cartographie des entretiens CPE-parents, des éléments sur les schèmes des CPE et la modélisation des rôles des CPE en interaction avec des parents ainsi que le modèle PERI présentant les enjeux parfois en tension dans leur activité.

### Une cartographie des entretiens CPE-parents

#### *Différentes fonctions dans les entretiens*

Du point de vue des CPE, nous avons mis en évidence les différentes fonctions des entretiens. Ainsi 3 fonctions repérées ont été repérées l'information, le recadrage et le suivi de l'élève. Dans le schéma ci-dessous, nous pouvons voir comment ces fonctions se combinent et leur répartition dans notre corpus

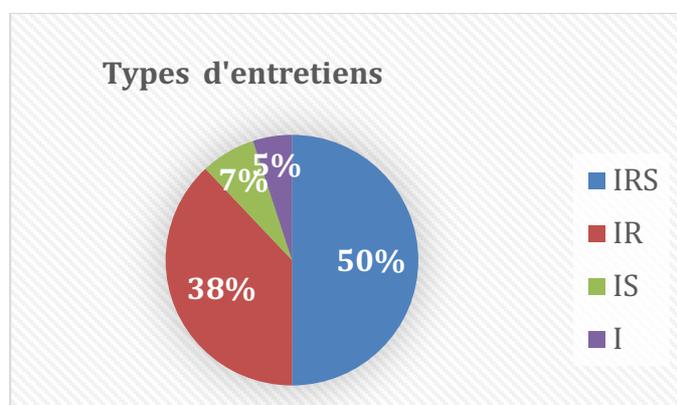


Figure 1 : Les différentes fonctions des entretiens CPE-parents

Les différents entretiens des CPE avec les parents ont été qualifiés « **d’informatifs** » (l) car ils visent notamment la communication d'information(s) sur des faits qui se sont déroulés au collège. Cette information se caractérise par un constat sur ce qui s'est effectivement passé, de ses conséquences éventuelles et il peut être complété par l'annonce d'une mesure disciplinaire prise par les CPE ou par le chef d'établissement.

Le mot « **recadrage** » utilisé par les professionnels CPE est employé comme un rappel du cadre. Nous le définissons ici comme un rappel à l'ordre qui peut contenir un rappel des normes, de la règle, du règlement intérieur du collège, du droit ou de la loi et des risques encourus en cas de persistance du comportement inadapté (dangerosité, conséquences sur la vie au collège, sur la scolarité, le projet d'orientation), le fait de tancer l'élève et les différentes injonctions à faire évoluer son comportement.

Le **suivi** effectué par les CPE oscille entre une action de contrôle de l'élève sur une période donnée<sup>1</sup> et une forme d'accompagnement<sup>2</sup>.

### *Une domination des professionnels de l'espace discursif*

En moyenne, les CPE occupent un plus grand volume de parole que les parents (64 % du volume de parole contre 31 % pour les parents). Dans 69 entretiens soit (73 %), les CPE ont un volume de parole considéré comme supérieur (plus de 10 points d'écart) à celui des parents. Cette asymétrie s'explique notamment du fait du contexte des interactions et du rôle des interactants : les CPE sont à l'initiative de la prise de contact, ils représentent l'Institution scolaire, ils ont une information à délivrer qui peut être une mesure disciplinaire impactant la scolarité de l'élève. Ce contexte induit *a priori* une position haute des CPE dans les interactions avec les parents mais l'analyse des volumes de parole confirme une domination de l'espace discursif. Les situations sont cependant très disparates selon les entretiens et selon les CPE.

### *La place de l'élève dans les échanges*

Lorsque l'élève est présent dans l'entretien, trois positions semblent se dégager : il est rarement **spectateur** de l'échange entre adultes (3 ent soit 10 % des entretiens où il est présent), il est majoritairement **destinataire** des remarques et des questions des adultes et y répond plus ou moins volontiers (18 ent. soit 60 % des entretiens où il est présent), il est enfin parfois **acteur** de l'interaction en contestant les propos des adultes et/ou en amenant lui-même des thèmes dans l'échange (9 ent. soit 30 % des entretiens où il est présent).

---

<sup>1</sup> Définition du suivi du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : action de surveiller régulièrement en vue de contrôler sur une certaine période.

<sup>2</sup> L'accompagnement est une démarche qui vise à « *aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* ».

## Configuration des entretiens et rôle des CPE

La majorité des entretiens étaient structurés en phases de récit des faits, d'évaluation-diagnostic de la situation de l'élève ; s'y ajoutaient parfois des actes de langage montrant la position haute et le positionnement adopté par les CPE (injonctions, questions, préconisations). Ainsi nous avons pu voir qu'en situation d'entretien avec des parents, les CPE adoptaient des rôles de :

- représentant du collège, garant du cadre
- médiateur-pacificateur
- expert.e en éducation
- et plus exceptionnellement de soutien pour les parents

Précisons que les CPE n'investissent pas tous les mêmes « territoires » : si certains se cantonnaient à des questions de discipline au sein du collège, certains investissaient ce qui se passait dans le quartier ou à la maison, d'autres le champ scolaire.

## Les différents positionnements des parents

Grâce à une analyse transversale des énoncés (contenus de l'interaction), mais aussi de l'énonciation (façon dont ces contenus sont adressés), les tendances majoritaires ont été repérées dans les positionnements des parents en entretien.

Nous avons identifié différents types de positionnements des parents dans l'entretien : la coopération (qui va de l'accord à la co-élaboration de solutions en passant par le discours commun) qui est le positionnement majoritairement observé, le retrait (qui se manifeste entre résignation et soumission aux décisions institutionnelles) et enfin la contestation ou les désaccords. Nous avons représenté ces différents positionnements sur deux axes dans ce schéma.

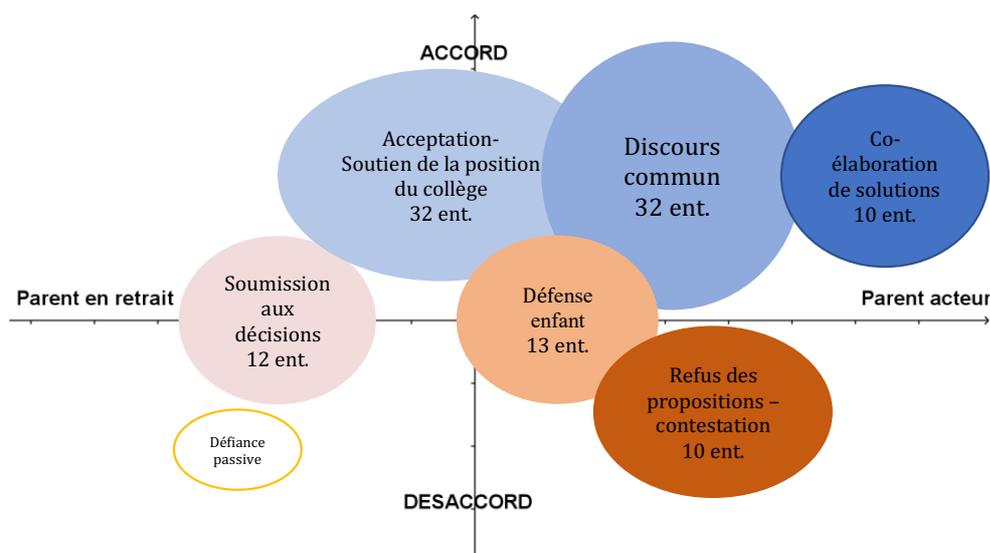


Figure 2 : Positionnement des parents dans leurs entretiens avec des CPE

Dans la zone supérieure gauche, les parents acceptent la décision du collègue. Selon le degré d'engagement dans l'interaction, les positions peuvent osciller entre une réponse aux sollicitations institutionnelles et un soutien de la position du collègue.

Dans la zone supérieure droite, les parents acteurs dans l'entretien vont osciller entre un discours commun avec le CPE et la co-élaboration de solutions.

Dans la zone inférieure droite, les parents acteurs dans l'interaction vont manifester leur désaccord (avec plus ou moins d'intensité) et se manifester par la défense de son enfant ou plus important dans le refus des propositions du collègue puis leur contestation de ses décisions.

Dans la zone inférieure gauche, les parents sont en désaccord mais ne l'expriment pas, nous avons qualifié cette attitude de « défiance passive », nous n'avons cependant pas observé ce positionnement dans notre corpus.

Un positionnement est à cheval sur l'axe horizontal : la soumission aux décisions institutionnelles peut relever d'un accord ou d'un désaccord mais le retrait dans l'interaction ne permet pas toujours de connaître le degré d'adhésion du parent. Précisons aussi que nous sommes dans une activité dynamique : l'opposition des parents sur certains points de l'entretien, n'empêche pas la coopération.

## **Les schèmes des CPE**

Pour mettre au jour les schèmes des cinq CPE expérimentés et renseigner notamment leurs différentes composantes, nous avons repéré dans leurs interactions des marqueurs portant sur :

- les contenus de l'interaction (thèmes, présence d'actes de langages),
- sur sa structure (notamment le volume de parole, l'organisation des tours de parole, l'ouverture et clôture des épisodes)
- sur la position de parole et le positionnement des sujets (Vinatier, 2009) dans les différentes interactions.

La récurrence de certaines manières de procéder des CPE nous a indiqué la présence de régularités peuvent en effet révéler la présence de principes tenus pour vrai (PTPV) chez les CPE. Ces analyses ont été associées aux verbalisations des CPE (co-explicitation et entretiens de la phase exploratoire).

Ci-dessous un exemple des schèmes de Sabine, une CPE expérimentée.

<b>Buts, objectifs</b>	<p><b>BUTS</b> <b>Informatif</b> Communiquer une information tout en faisant valoir son point de vue</p> <p><b>Recadrage et suivi</b> Responsabiliser l'élève Faire reprendre la situation à la maison Soutenir les parents, les faire relativiser</p> <p><b>Maintien de la relation</b> Entretenir une relation de confiance avec les parents</p> <p><b>OBJECTIF</b> Aider l'élève à faire évoluer son comportement et <i>in fine</i> à grandir</p>	<p><b>Règles d'information et de recadrage :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner la version du collège en précisant les faits</li> <li>- Questionner l'élève pour qu'il verbalise et prenne conscience de ses actes</li> <li>- Demander au parent de reprendre la situation</li> </ul> <p><b>Règles de suivi et de maintien de la relation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionner les parents sur la situation familiale</li> <li>- Écouter ce que les parents ont à dire sans les juger</li> <li>- Proposer un suivi psychologique pour l'élève et sa famille</li> <li>- Faire relativiser les parents et dédramatiser</li> </ul>	<b>Règles d' action</b>
<b>Inférences</b>	<p>Interprétation de l'attitude (verbale et non verbale) du parent en entretien.</p>	<p><b>Concernant les élèves :</b> Un élève peut donner une information « déformée » au parent L'élève doit reconnaître l'erreur commise pour faire évoluer son comportement Un élève est un être « en construction » qui peut faire des erreurs.</p> <p><b>Concernant les parents :</b> Les parents peuvent parfois être « très très sévères » avec leur enfant.</p> <p><b>Concernant le métier de CPE :</b> La connaissance de la situation de l'élève en dehors de l'École permet un meilleur suivi.</p> <p>Une aide psychologique peut aider un enfant à aller mieux Une aide psychologique peut aider un parent dans sa relation avec son enfant</p> <p>Une CPE est une professionnelle de l'accompagnement</p>	<b>PTPV (Principes Tenus Pour Vrais)</b>

Figure 3 : Schèmes de Sabine dans ses entretiens avec des parents d'élèves

## Conceptualisation du rôle des CPE entretien avec des parents à propos du comportement de l'élève

A l'issue de l'analyse des entretiens CPE-parents, nous avons proposé un schéma présentant la façon dont le rôle d'intermédiaire qu'occupe le CPE en collège peut être conceptualisé. Le concept central de leur activité peut se traduire par « faire passer » (l'information, la mesure disciplinaire, les propositions) tout en maintenant une relation pacifiée avec le parent.

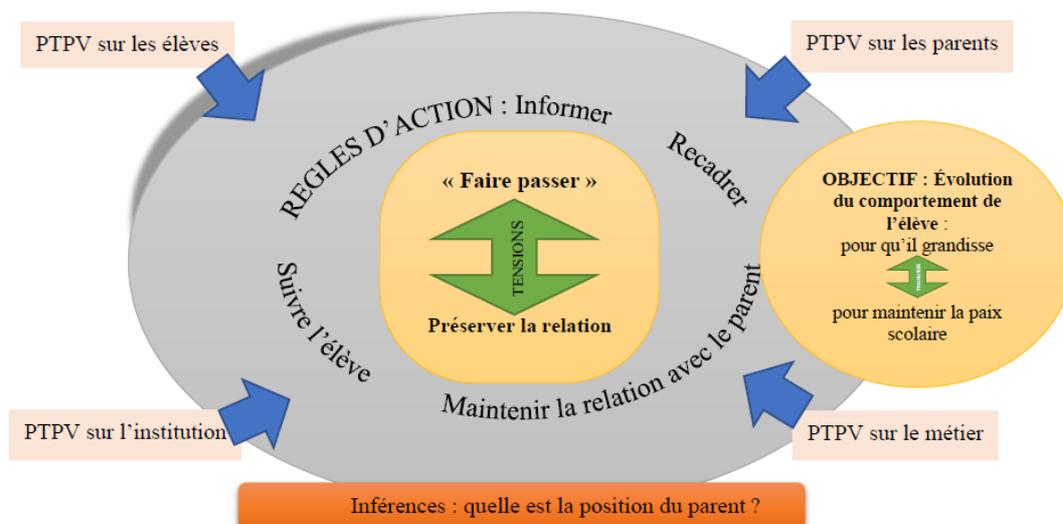


Figure 4: conceptualisation du rôle des CPE dans leurs entretiens avec des parents

Certains objectifs sont partagés par les professionnel-le-s comme celui d'amener l'élève à faire évoluer son comportement. Derrière cet objectif général, se jouent des enjeux éducatifs (l'aider à grandir) mais aussi des enjeux pragmatiques et institutionnels (comme celui de maintenir la paix scolaire) qui peuvent eux-aussi être en tension dans la prise en charge des élèves.

Différentes **règles d'action** ont été mises en évidence pour gérer les tensions inhérentes à l'activité. Elles se combinent, mais nous les avons, réparties selon les 3 fonctions principales des entretiens (l'information, le recadrage et le suivi) auxquelles nous avons ajouté les règles de maintien de la relation qui concernent le rapprochement et la protection de la face (Goffman, 1974) du parent :

- Règles d'information : faire un récit précis des faits (description et objectivation des événements, rassurer sur l'égalité de traitement, défendre la position du collège).
- Règles de recadrage : rappeler la loi et le règlement, rappeler la responsabilité du parent, dramatiser les faits, minimiser la sanction, questionner l'élève pour lui imputer la responsabilité de ses actes, faire des injonctions.
- Règles de suivi : évaluer la situation de l'élève, faire relativiser le parent, faire des préconisations, questionner l'élève et le parent, soutenir le parent, se mettre à disposition du parent et s'engager à agir.
- Règles de rapprochement et de protection de la face : valoriser l'élève et le parent, s'excuser, établir une connivence, manifester sa connaissance des familles et du quartier, utiliser l'humour.

**Les inférences** concernent le degré d'adhésion du parent avec la position du CPE

Des **principes tenus pour vrai** ont été mis au jour chez les CPE expérimenté-e-s : ils concernent notamment les élèves, les parents et leur métier de CPE.

Concernant les élèves, il semble, pour les CPE,

- qu'un élève et sa famille doivent reconnaître les erreurs commises pour que le comportement du jeune évolue et il est important que les parents « reprennent » l'incident avec leur enfant à la maison.
- qu'un élève est un être en construction et il a le droit de faire des erreurs, mais qu'il a aussi besoin d'un cadre (ces deux PTPV sont liés et plus visibles chez Sabine et Emmanuelle).
- qu'un élève est susceptible de transmettre une version tronquée ou déformée des faits survenus au collège et le parent doit avoir la version du collège pour « reprendre » l'incident avec lui et pour soutenir la décision du collègue.

Concernant les parents, il semble que les CPE tiennent pour vrai que

- Certains parents n'ont pas toujours une réaction adaptée face au comportement de leur enfant (ils sont trop sévères ou trop laxistes) et le rôle du CPE est parfois d'essayer d'infléchir leur position.

Concernant le métier de CPE, un principe tenu pour vrai, a été énoncé ainsi :

- L'institution attend d'un-e CPE qu'il/elle maintienne une relation apaisée avec les parents alors même qu'un parent est capable de s'opposer ou de s'énerver à l'annonce d'une nouvelle « difficile ».

Ces principes ne sont pas exempts de tensions. En effet, le recadrage de l'élève peut en effet impacter la relation avec le parent ; il est aussi difficile de combiner recadrage (surtout lorsqu'il implique une sanction) et suivi de l'élève en lien avec les parents.

## Le modèle PERI

Les tensions repérées dans l'activité des CPE ont été mises au jour en prolongeant le modèle EPR de Vinatier (2013). Ainsi le modèle PERI synthétise les enjeux pragmatiques, éducatifs, relationnels et institutionnels possiblement en tension dans l'activité interactionnelle avec des parents.

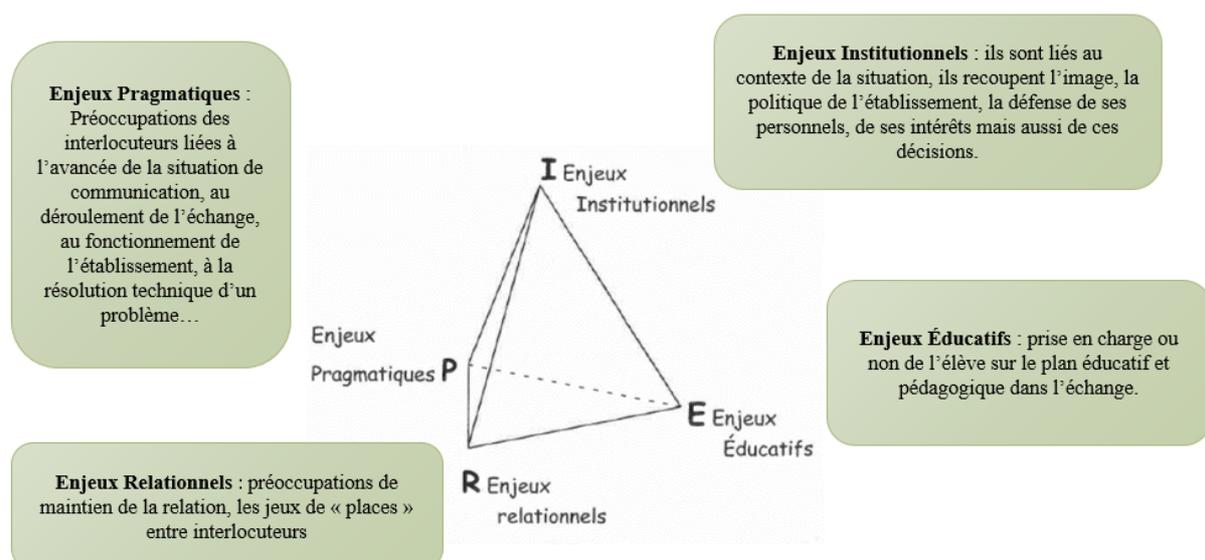


Figure 5: Modèle PERI (Pragmatique, Éducatif, Relationnel et Institutionnel) d'après le modèle É-P-R (Vinatier, 2013)

## **Perspectives pour la formation des CPE**

A l'issue de ce travail de recherche visant une meilleure compréhension du travail des CPE, différents résultats ont été mobilisés en formation afin de permettre le développement des compétences.

Si certains conçoivent la formation comme le développement de compétences techniques, il ne s'agit pas prioritairement en formation, pour nous, de faire acquérir de bonnes pratiques mais de développer des compétences pour s'adapter aux situations rencontrées, pour « savoir y faire » (Verгдаud, 2001). Nous reprenons ici quelques caractéristiques de la compétence selon Filliettaz (Filliettaz et al., 2008) :

- Elle est située (en lien avec une classe de situations)
- En lien avec l'action (la compétence consiste à mobiliser des ressources pour agir)
- Elle s'exprime dans la capacité à faire face aux événements

Nous envisageons aussi les formations des CPE comme des espaces pour développer de nouvelles conceptualisations de l'expérience et ainsi ouvrir de nouvelles possibilités d'adaptation. Enfin les perspectives sont aussi centrées sur le développement de la compréhension de problèmes professionnels (Vidal-Gomel, Olry, 2011, p. 124).

Pour atteindre ces objectifs, nous proposons ici trois directions : la simulation d'entretiens à partir de scénarii construits par les sujets en formation initiale, la reproduction de la démarche de recherche en formation continue et enfin, en formation initiale comme en formation continue, l'analyse de situation réelle de travail.

### **La simulation d'entretien avec des parents**

En formation initiale, nous proposons aux étudiant.e.s en INSPE<sup>3</sup>, futur.e.s CPE, des « situations pour acquérir » (Olry & Vidal-Gomel, 2011, p. 129). Ainsi, ils construisent, en groupe, un scénario plausible d'entretien pour simuler une rencontre entre un.e CPE et des parents. Les différents scénarii doivent reprennent différentes « caractéristiques agissantes » des situations (Léontiev 1975, cité par Mayen, 2012, p. 64), c'est-à-dire envisager ce qui va impacter l'activité du sujet et ce qui peut être impacté par l'action du sujet. En amont, ils ont, d'une part, déjà analysé des situations réelles d'entretien avec des parents et, d'autre part, ont été sensibilisés aux spécificités de ces situations de travail ; différentes caractéristiques des entretiens (repérées dans notre recherche) leur ont été présentées. Le scénario est ensuite « joué » par un autre groupe. Ces simulations sont envisagées comme moyens potentiels pour développer des compétences (Savoyant, 2010/2005 cité par Rogalski, 2022). Dans ces situations de formation, le débriefing a une place importante car il permet de revenir notamment sur les questions ou problèmes professionnels qui se posent en entretien et de dégager des points de vigilance pour gérer ce type de situations.

---

<sup>3</sup> Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

## **Reproduction de la démarche de recherche**

En formation continue, nous proposons aux sujets, la reproduction de la démarche de recherche collaborative mise en place dans notre thèse. Ainsi, dans le cadre d'un module de formation du Plan Académique de formation de l'académie de Nantes, des CPE qui le souhaitent, se filment ou s'enregistrent lors d'une situation professionnelle (un entretien par exemple) et en présence de leurs pairs. La chercheuse réalise un entretien d'auto-confrontation simple (en présence des membres du groupe alors observateurs) et croisé (avec les CPE volontaires) en vue d'approfondir l'analyse de l'activité réelle.

Comme cela l'a été démontré dans les dispositifs mis en œuvre par Vinatier avec des conseillers pédagogiques, nous postulons que cette démarche est source de développement professionnel. Elle peut par exemple permettre aux professionnels une plus grande conscientisation de leur activité, de ne pas culpabiliser et parfois d'ouvrir la voie à de nouvelles conceptualisations de l'expérience.

## **L'analyse des situations réelles de travail**

Comme l'ont démontré Boccapege et Olry (2015), il est possible d'amener les participants à enquêter sur une situation réelle de travail puis à enrichir cette enquête avec la verbalisation du professionnel concerné. Deux principes guident cette démarche : la mise en débat de ce que comprend chacun de l'activité ainsi qu'une montée en généralité sur ce qu'on peut tirer de ces analyses de situation afin d'en repérer certains traits saillants.

Afin d'objectiver ce que l'on peut comprendre d'une situation d'entretien, en formation initiale comme en formation continue, les sujets sont initiés à l'utilisation de différents cadres d'analyse. Nous proposons par exemple de décomposer l'activité en mobilisant les différentes tâches (prescrite, attendue, redéfinie, réelle) proposées par Leplat (Leplat & Hoc, 1983) et reprises par Rogalski (2003).

Dans le but de comprendre quelle relation interpersonnelle se construit entre les interactants ; les sujets en formation sont invités à s'intéresser aux « places » de chacun et pour cela à repérer les marqueurs indiquant des mouvements sur les trois axes (vertical/horizontal/consensus-conflit) proposés par Kerbrat-Orecchioni (1992) et reprise par Vinatier (2009). L'axe vertical concerne la relation de pouvoir (qui domine l'échange) : il est possible de répondre à cette question en étudiant par exemple la répartition des tours et du volume de parole. L'axe horizontal s'intéresse aux marqueurs de la proximité ou de la distance ; l'usage des déictiques, les thèmes plus ou moins intimes abordés sont des marqueurs d'une relation plus ou moins proche des interlocuteurs. L'axe consensus/conflit permet de repérer l'accord ou le désaccord, les atteintes à la face ou au territoire (Goffman, 1974) de chacun.

Enfin, l'utilisation d'un modèle d'analyse de situations réelles comme le modèle PERI (Burdin, 2020), peut permettre de comprendre les différents enjeux parfois en tensions de l'activité relationnelle des CPE.

## Conclusion

Si la mise en œuvre en formation de ces différentes entrées est bien accueillie par les sujets qui s'y engagent, il serait nécessaire de mettre en place une recherche spécifique pour en mesurer les effets.

Favoriser une meilleure compréhension de l'activité est un élément qui nous semble fondamental dans la formation des CPE. Nous nous situons dans la logique d'une conception de formation qui s'appuie sur la connaissance du travail et le renforcement des compétences d'analyse des (futurs) professionnels. Cela implique d'être initié à l'analyse de l'activité ou tout du moins d'être associé à la compréhension du travail réel et d'être capable de « lire » les situations professionnelles. Ainsi, il est possible d'accompagner les professionnels à mieux comprendre le travail et ses enjeux. Les outils issus de la recherche, comme le modèle PERI, sont envisagés comme des ressources pour favoriser cette compréhension du travail réel.

## Bibliographie

- Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire de son évaluation à la construction d'un mode de management collégial* (Mouvement des savoirs). L'Harmattan.
- Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire: Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs? *Recherches & éducatives*, 11, 67-79. <http://rechercheseducations.revues.org/2095>
- Boccapege, G., & Olry, P. (2015). Le soutien à la parentalité: Un double objet de conception pour le formateur. *Education permanente*, 3(204).
- Burdin, C. (2020). *Rôles et places des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents de collégiens. Une approche en didactique professionnelle*. [Thèse de doctorat]. Nantes.
- CEREQ. (2007, janvier 1). *Les conseillers principaux d'éducation: Un métier en redéfinition permanente*.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Condette, S. (Éd.). (2014). Le conseiller principal d'éducation: Un acteur éducatif méconnu? *Recherches & éducatives*, 11.
- Corre, V. (2014). *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents* (N° 2117). Assemblée nationale - Commission des affaires culturelles et de l'éducation.
- Debarbieux, E., Anton, E., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega-Ruiz, R., Saltet, J., Veltchef, C., & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire »: Définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire* (p. 25). MEN- DEGESCO - Observatoire International de la Violence à l'École.
- Filliettaz, L., De Saint Georges, I., & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes! » Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation- Université de Genève*, 117.
- Fotinos, G. (2014). *Lycée-collège et parents d'élèves face à face. Entre confiance et méfiance. Une enquête quantitative n auprès des Personnels de direction des Lycées et Collèges*. CASDEN.

- Garcia, A. (2013). *Education et discipline au collège* [Thèse de doctorat]. Université Bordeaux 2, France.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Introduction: Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et sociétés*, 34(2), 5. <https://doi.org/10.3917/es.034.0005>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (Le sens commun). Les Éditions de Minuit.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (F. de Singly, Éd.). Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales Tome 2*. A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. A. Colin.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>
- Ogay, T., Genazzi, F., Conus, X., Bignasca, A., & Fahrni, L. (2017). Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL). *Université de Fribourg Suisse; Rapport Scientifique Du Projet FNS*.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: Tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 08(8-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun: Pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34, 55-70. [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ES\\_034\\_0055](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ES_034_0055)
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(23).
- Rogalski, J. (2022). New Questions for Interventions and Research in Simulation Training Based on Actors' Activity. In S. Flandin, C. Vidal-Gomel, & R. Becerril Ortega (Éds.), *Simulation Training through the Lens of Experience and Activity Analysis: Healthcare, Victim Rescue and Population Protection* (p. 279-289). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-89567-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89567-9_14)
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (PUF, p. 275-292). Presses Universitaires de France.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2012). Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité? In *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (Octarès).
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.