

# L'activité des conseillers principaux d'éducation

Didier Racle

▶ **To cite this version:**

Didier Racle. L'activité des conseillers principaux d'éducation : temps, temporalités et paradoxes. Education. 2018. hal-02378501

**HAL Id: hal-02378501**

**https://univ-fcomte.hal.science/hal-02378501**

Submitted on 25 Nov 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

**MASTER**

Mention : pratiques et ingénierie de la formation parcours recherche en éducation

1 er degré ou second degré ou encadrement éducatif

sur le thème :

# L'activité des conseillers principaux d'éducation : temps, temporalités et paradoxes


Mémoire présenté par

**Didier RACLE**

Directrice de mémoire

**Émilie SAUNIER-PILARSKI**
M.C.F. en Sciences de l'éducation


Année universitaire
2017-2018

# REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait pas pu être mené à bien sans le soutien et les compétences de nombreuses personnes à qui je souhaite adresser de très sincères remerciements.

Merci à Émilie Saunier-Pilarski, ma directrice de mémoire, pour la bienveillance et l'exigence de son accompagnement. Merci pour ces riches temps d'échanges vécus dans des temporalités « acceptées » avec grand plaisir.

Merci à Isabelle, Adrien et Baptiste qui ont laissé s'enchevêtrer « temps d'étude » et « temps familial » tout en m'apportant un soutien sans faille !

Merci à tous ceux, et particulièrement Nathalie, qui m'incitent depuis longtemps à aller plus loin dans la réflexion.

Merci à Guy, fidèle complice, relecteur pour l'occasion, qui m'a donné de son temps pour m'en faire gagner.

Merci à Marie-Claire, Line, Aurélie, Valérie et Jérôme, mes camarades de promotion, pour le bon temps passé ensemble.

Merci aux conseillers principaux d'éducation qui, lors de nos rencontres, m'ont apporté bien davantage qu'une simple part de leur temps.

# SOMMAIRE


**INTRODUCTION** pages 01 et 02

**PREMIÈRE PARTIE : REVUE DE LITTÉRATURE** pages 03 à 38

**1. TEMPS, TEMPORALITÉS ET PRESSION TEMPORELLES** pages 03 à 12

**1.1. De l'unicité du temps à la multiplicité des temps sociaux** 03 à 09

**1.1.1. Mesures et repères des temps sociaux** 05 à 06

**1.1.2. La subjectivité des temps sociaux** 06 à 09

1.1.2.1. Longueur et valeur du temps 06 à 07

1.1.2.2. Temps « choisis » et temps « contraints » 07 à 09

**1.2. La pression temporelle** 09 à 12

**1.2.1. Définition** page 09

**1.2.2. Symptômes et pathologies** 09 à 12

**2. TRAVAIL ET TEMPS** pages 13 à 24

**2.1. L'organisation : principes de base** page 13

**2.2. Le temps *de* travail** 13 à 15

**2.2.1. Division du travail et rationalisation du temps** page 14

**2.2.2. Conséquences de la baisse de travail** page 15

**2.3. Le temps *au* travail** 16 à 21

**2.3.1. L'organisation, espace d'interactions** page 16

**2.3.2. L'acteur, entre liberté relative…** 16 à 17

**2.3.3. …et relations de pouvoirs** 17 à 19

**2.3.4. Sens et valeur de l'activité** 19 à 20

**2.3.5. L'activité, vecteur de reconnaissance** 20 à 21

**2.4. Activités de travail et temporalités** 21 à 24

**2.4.1. Le découpage de l'activité en temporalités** 22 à 23

**2.4.2. Temporalités « refusées » et temporalités « acceptées »** 23 à 24

**3. CONSEILLERS PRINCIPAUX D'ÉDUCATION ET TEMPS** pages 25 à 38

**3.1. Petite histoire du métier de CPE : du « surgé » au « CPE concepteur »** 25 à 27

**3.2. CPE et temps *de* travail** 27 à 28

**3.3. CPE et temps *au* travail** page 28

**3.3.1. Un métier « évolutif » et « polymorphe »** 29 à 31

**3.3.2. Le « tourbillon » de l'activité quotidienne** 31 à 33

**3.3.3. La fonction de CPE, représentations et attentes diverses** 33 à 36

**3.3.4. CPE et jeux d'influence** 37 à 38

**DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES** pages 39 à 47

**1. PROBLÉMATIQUE** pages 39 à 40

**2. HYPOTHÈSES** pages 40 à 41

**3. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES** pages 41 à 47

**3.1. L'entretien semi directif, outil de recueil** 41 à 42

**3.2. L'implication du chercheur** 42 à 43

**3.3. Population et corpus** 43 à 44

**3.4. Forces et faiblesses de la méthodologie de recherches** 44 à 46

**3.5. Méthode d'analyse des données recueillies** 46 à 47

**TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSIONS** pages 48 à 79

**1. L'EMPLOI DU TEMPS, CADRE TEMPOREL DE L'ACTIVITÉ** pages 48 à 55

**1.1. Consensus et liberté d'élaboration** 48 à 51

**1.2. Variété de communication** 51 à 52

**1.3. L'emploi du temps « débordé » : mythe ou réalité ?** 52 à 55

**1.3.1. Le débordement : une intime conviction…** 52 à 53

**1.3.2. …nuancée par la réalité des chiffres** 53 à 55

**2. LE TEMPS « EMPLOYÉ » : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ** pages 56 à 73

**2.1. CPE et idéal d'activité** 56 à 58

**2.2. La multi-activité des CPE** 58 à 71

**2.2.1. Les CPE, acteurs disponibles et accessibles** 58 à 59

**2.2.2. Une activité d'imprévus et d'urgence** 59 à 61

**2.2.3. Une activité délestée par…** 62 à 69

2.2.3.1. Enseignants-CPE : entre partenariat et opposition 63 à 65

2.2.3.2. Les personnels de direction : une influence prépondérante 65 à 69

**2.2.4. Une activité compensatoire** 69 à 71

**2.3. Un rythme « tempo presto »** 71 à 73

**3. PARADOXES ET CENTRALITÉ** pages 73 à 79

**CONCLUSION** pages 80 à 81

**BIBLIOGRAPHIE** pages 82 à 86

**ANNEXES** pages 87 à 101

# INTRODUCTION

- **Pourquoi les conseillers principaux d'éducation affirment-ils tous être débordés ?**
- **Comment se fait-il que, communément, soient relayées les idées d'un « débordement », d'un « manque de temps » et d'une « course après le temps » lors des temps de rassemblements de ces professionnels dont nous faisons partie ?**

C'est l'émergence de ces deux très simples questions initiales qui nous a donné l'envie d'en savoir un peu plus et d'aller plus loin.

- Temps, travail et conseillers principaux d'éducation. C'est l'articulation entre ces trois notions qui va guider l'écriture de notre **première partie** qui sera naturellement consacrée à l'établissement d'une revue de littérature. Le lien entre ces trois termes propose d'emblée une prise de hauteur supplémentaire qui aboutit à décliner les deux premières questions initiales en une seule : quels sont les rapports entretenus avec le temps par les conseillers principaux d'éducation dans le cadre de leur activité de travail ?

  Dans cette première partie, il s'agira d'évoquer à la fois un temps objectif, qui se mesure et se décompte et des temporalités qui se « vivent » et se ressentent dans une approche plus subjective. Temps et travail seront ensuite associés dans le cadre théorique d'une organisation. Cette association sera déclinée dans une double approche qui va nous amener à envisager successivement les notions de temps *de* travail et de temps *au* travail. Après un retour sur l'histoire de leur métier, nous évoquerons le temps *de* et le temps *au* travail des conseillers principaux d'éducation en assimilant les établissements scolaires à des organisations dans lesquelles ils deviennent des acteurs dans un jeu d'interactions avec les autres membres de la communauté scolaire.

  Pour plus de commodité et parce que c'est ainsi qu'ils sont communément appelés, nous nommerons désormais les conseillers principaux d'éducation par leur acronyme usuel de CPE.

…/…

…/…

- La **deuxième partie** de ce mémoire de recherche sera en premier lieu consacrée à l'exposé de la problématique et des hypothèses retenues. Elle nous donnera l'opportunité de justifier le choix de l'entretien semi-directif comme outil de recueil de données, en en montrant les avantages mais aussi les limites. Nous profiterons également de cette seconde partie pour évoquer notre forte implication dans l'objet de recherches puisque, à ce jour, nous exerçons le métier de CPE depuis vingt-cinq années.

- Enfin, **la troisième et dernière partie** servira de cadre à l'analyse et à la discussion des données que nous aurons recueillies sur le terrain. Les CPE seront d'abord confrontés à la façon d'organiser et d'occuper leur temps puis à la manière dont ils le vivent.

# *PREMIÈRE PARTIE*
# REVUE DE LITTÉRATURE

## 1. TEMPS, TEMPORALITÉS ET PRESSION TEMPORELLE

Le dictionnaire Petit Robert consacre une page complète à la définition du temps[1]. Il le décrit comme un « milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement, les évènements et les phénomènes dans leur succession ». Le vocabulaire utilisé (« indéfini », « paraissent ») témoigne du flou et de la complexité qui accompagnent la notion. Norbert Élias reconnait d'ailleurs la difficulté de conceptualisation de cette notion, en affirmant que « le temps ne se laisse pas ranger facilement dans l'un des tiroirs conceptuels où, aujourd'hui encore, on classe en toute bonne conscience des objets de ce type »[2]. L'histoire de la notion synthétisée par Hervé Barreau[3] ou son caractère pluridisciplinaire mis en avant par Claude Dubar, en introduction du premier numéro de la revue *Temporalités*[4], montre d'emblée la difficulté de la tâche.

### 1.1. De l'unicité du temps à la multiplicité des temps sociaux

« Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne sais plus ». Nombreux sont les ouvrages sur le temps qui reprennent cette citation de Saint-Augustin. Elle installe originellement la question du temps dans une dimension philosophique aux confins du mystérieux. Le temps, « ce mystérieux quelque chose »[5] fuit sans possibilité de le retenir, emprisonnant l'homme dans l'enchainement des évènements[6].

L'approche physique et philosophique renforce l'idée d'unicité qui rend le temps universel, englobant, compagnon, homogène. Étienne Klein[7] utilise la métaphore « du petit moteur qui, continuellement, renouvelle le présent ». Le temps s'écoule, inexorablement, dans un « mouvement ininterrompu par lequel le présent devient le passé » tout en étant considéré

[1] Dictionnaire Petit Robert. (1995). p 2226.
[2] N. ÉLIAS. (1984). *Du temps*. Éditions pluriel, p 13.
[3] H. BARREAU. (1996). *Le temps.* Collection que sais-je, PUF, pp3-19.
[4] C. DUBAR. (2004). Présentation du numéro un. URL : http://temporalites.revues.org/53.
[5] N. ÉLIAS. *Ibid*, p 10.
[6] H. BARREAU. *Ibid*, p 4.
[7] É. KLEIN. (2004). *Les tactiques de chronos*, Flammarion, p 68.

« comme une force agissant sur le monde, sur les êtres ». Marcel Conche[8] évoque le « temps en soi, indépendant de nous et de l'esprit, qui entraine toutes choses humaines et inhumaines vers le néant ». Dans cette perspective, l'idée prédominante est celle d'un « temps surplombant, inéluctable, incontestable »[9] que l'homme ne peut maitriser.

La sociologie ouvre d'autres perspectives. Jens Thoemmens[10] rappelle qu'au moment de la fondation de la sociologie, « le temps n'est plus envisagé pour lui-même, mais comme cadre des activités exprimant la cohésion et les divisions sociales ». Il explique que les pères fondateurs de la sociologie « s'intéressent au processus de la construction des temporalités sociales, soit comme catégorie fondamentale de la vie sociale (Émile Durkheim), soit comme expression de la rationalité d'une nouvelle société (Max Weber), soit comme enjeu de lutte sociale et des rapports sociaux ». Les termes de temps et de temporalité se substituent alternativement l'un à l'autre.

Le temps n'existe donc plus en soi mais est considéré « comme une construction sociale qui est le produit de la diversité des activités sociales »[11]. Il devient pluriel en se décomposant en une infinité et une multiplicité de temps sociaux qui « s'agrègent, se coordonnent ou se contrarient dans des combinaisons variables » tout en assurant « l'appartenance des individus et leur contribution à des collectifs »[12]. Le « soi ponctuel »[13] agit sur chaque acteur en lui attribuant une identité à « un moment donné ». Toute pratique sociale est donc considérée comme productrice de son propre temps social.

Roger Sue assimile les temps sociaux aux « grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance et une valeur particulières ».

« Les temps se trouvent ainsi logés dans des tiroirs étiquetés temps de travail ou temps de loisirs, temps personnel, temps social ».[14]. Ces blocs de temps correspondent à une « culture

[8] M. CONCHE. (1992). *Temps et destin*. Éditions Fayard, p 24.
[9] C. DUBAR. (2014). Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire, *Temporalités* volume 20 URL : http://temporalites.revues.org/2942 ; DOI : 10.4000/temporalites.2942.
[10] J. THOEMMENS J. (2008), Sociologie du travail et critique du temps industriel, *Temporalités* volume 8. URL : http://temporalites.revues.org/92 ; DOI : 10.4000/temporalites.92.
[11] R. SUE. (1993). La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation, *Revue française de pédagogie, volume 104*, pp. 61-72.
[12] C. DATCHARY, G. GAGLIO. (2014). Hétérogénéité temporelle et activité de travail. Entre conflits et articulation. *Revue d'anthropologie des connaissances, volume 8*, p1-22 DOI 10.3917/rac.022.0001.
[13] H.ROSA (2010). Accélération. *Une critique sociale du temps.* Editions La découverte, p 182.
[14] W GROSSIN. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Octarès, p 138.

temporelle transmise comme tradition »[15] et se répartissent dans une « structure des temps sociaux »[16] mettant en perspective l'interdépendance entre chacun d'entre eux, la nécessité d'être coordonnés et synchronisés ainsi que leur caractère plus ou moins dominant.
Dans les sociétés dites modernes, temps libre, temps de la famille ou temps de loisirs sont subordonnés au temps de travail considéré comme dominant. L'analyse quantitative ou qualitative d'un temps désigné (par exemple celui de l'éducation qui a profondément évolué depuis le XIX$^{ème}$ siècle) témoigne de l'évolution de la société. « Les temps changent » dans un milieu temporel qui se veut souple et libre, accueillant tous les cadres temporels, rigides, imposés et construits sur le modèle de l'horloge[17].
La géométrie du cadre détermine un temps enfermant « reconnu et accepté comme référence et convention ». Elle encadre des temps enfermés qui « se révèlent plus inattendus ».

Jean-Pierre Rouch propose l'articulation des temps sociaux autour de quatre dimensions. Les trois premières renvoient à l'objectivation du temps à l'aide de dispositifs de repérage, d'orientation et de synchronisation (calendrier, horloge, agenda). La quatrième assimile les temps sociaux « à des représentations, des valeurs du « temps » élargies aux impressions et sensations » qui confèrent au temps une dimension beaucoup plus subjective. Cette définition rappelle la double compréhension bergsonienne du temps : soit par la technique qui mesure scientifiquement un temps objectif, soit par la conscience dans une approche empreinte de subjectivité.

### 1.1.1. Mesures et repères des temps sociaux

« L'homme a d'autant plus cherché à développer sa maitrise de la mesure du temps qu'il était obligé de constater que l'étoffe du temps lui échappe en sa plus grande partie »[18].

Pour « apprivoiser » le temps, l'homme s'est doté de dispositifs de mesure du temps (gnomon, cadran solaire, astrolabe, clepsydre, sablier et horloge mécanique) et de repérage (calendrier, agenda…) toujours plus élaborés grâce aux progrès technologiques. Ces outils permettent « le découpage social de notre vie en moments identifiables », repérables les uns par rapport aux autres. Dans une dimension interactionniste, ils facilitent également la synchronisation de nos activités avec celles d'autrui. La division de la surface de la terre en 24

[15] W GROSSIN. (1996). *Ibid,* p 52.
[16] R. SUE. (1993). La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie, volume 104*, p 64.
[17] W. GROSSIN. *Ibid,* p 44.
[18] H. BARREAU. *Ibid,* p 65.

fuseaux horaires en 1884 témoigne de cette volonté de synchronisation au niveau mondial. Le Grennweach Mean Time (GMT) est devenu un repère reconnu à l'échelle de la planète.

« Le calendrier, en recourant à l'astronomie, avait discipliné la suite des jours et des fêtes, ainsi l'horlogerie, avec les progrès de la mécanique, allait rendre homogène la suite des heures. »[19]. Le temps est cerné, circonscrit, quadrillé, permettant l'encadrement strict de la multiplicité des temps sociaux. Nous sommes là sur les contours du cadre temporel qui enferme l'activité. Ce cadre temporel détermine les horaires de début et de fin, la durée consacrée à l'activité ainsi que son insertion dans un calendrier. Ces outils de mesure permettent l'étude de leur fréquence et de leur périodicité et mettent en perspective la notion de rythmes sociaux.

### 1.1.2. La subjectivité des temps sociaux

Gilles Gagné écrit que l'impression d'une rareté croissante du temps n'est « qu'une façon de parler du sentiment de devoir courir toujours plus vite. ». L'utilisation du terme « sentiment » oriente l'analyse en direction des perceptions, des sensations, des impressions dans une dimension plus psychologique teintée de subjectivité. Le temps subjectif, ressenti, se distingue du temps objectif mesuré par les horloges. C'est cette « expérience subjective du temps »[20] que nous allons désormais évoquer en nous situant à l'intérieur du cadre temporel.

#### 1.1.2.1. Longueur et valeur du temps

Le même moment circonscrit dans une durée précise, ressenti comme terriblement ennuyeux et interminable par un individu, peut se vivre intensément et en un « clin d'œil » pour un autre. La culture temporelle propre à chaque société et dont chacun hérite influence cette perception. Edward Hall oppose ainsi le temps « monochrone » d'Europe du Nord et d'Amérique du Nord dans lequel les activités rythmées par l'horloge se succèdent selon un emploi du temps structuré, au temps « polychrone » des pays orientaux, plus distendu et complexe, dans lequel le présent est prédominant. L'influence du milieu temporel sur ce que l'on nomme communément le rapport au temps est effective. Cependant, elle ne constitue pas l'unique entrée pour expliquer les différences de perception du temps d'un individu à l'autre. Le phénomène s'avère beaucoup plus complexe.

[19] H. BARREAU. *Ibid*, p 70.
[20] J.SAMSON. (1996). Daniel Mercure, Les temporalités sociales, *Aspects sociologiques Vol.5 n$^{o}$ 1* pp 42-44.

En effet, l'équation temporelle[21] de chacun suppose la reconnaissance d'un état interne changeant qui influe sur la manière de percevoir le temps. C'est le « temps biologique, qualitatif et subjectif des personnes, marqué par un vécu, une expression intime » que décrit Brigitte Bouquet[22]. Le « sale quart d'heure » ou le « bon moment » procure l'un comme l'autre des sensations et des sentiments de nature bien différente et n'ont pas le même impact affectif et/ou psychologique selon les individus. Gageons cependant que seuls ceux à penchant masochiste pourront prendre du plaisir à passer un « sale quart d'heure » qu'ils jugeront bien court alors que la plupart des personnes le vivra connoté de sentiments désagréables dans une impression d'éternité.

Si l'avancement en âge influence la perception d'un temps qui semble passer plus ou moins vite, le caractère subjectif du temps s'exprime également autour du décalage entre l'expérience vécue et le souvenir qu'elle génère : le temps de la « salle d'attente », vécu comme très long peut devenir court dès lors qu'il devient souvenir[23].

La longueur du temps n'a donc de sens qu'au regard de la perception individuelle de celui qui le vit. La valeur que chaque individu va accorder à chaque temps social va également agir sur la manière de le ressentir et le vivre. Le temps n'est, par exemple, que de l'argent pour celui ou celle qui, intimement, va lui accorder cette unique valeur. Les termes utilisés pour qualifier chaque temps social sont autant de révélateurs de la valeur qu'on lui attribue. Des qualificatifs comme « sacré », « précieux » ou « prioritaire », et bien d'autres termes encore, y sont régulièrement accolés. Ils concernent tous les temps sociaux (de travail, de repos, de la famille…) et traduisent parfois des convictions intimes très profondes qui attestent et renforcent la subjectivité du temps.

Longueur et valeur du temps influencent le plaisir procuré par le vécu des temps sociaux et l'idée qu'ils peuvent plus ou moins être « contraints » ou « choisis **».**

#### 1.1.2.2. Temps « choisis » et temps « contraints »

Temps de travail et temps libre sont souvent opposés comme si la liberté du second dépendait du bon-vouloir du premier. Nous l'avons vu plus haut, le temps de travail est considéré, dans les sociétés dites modernes, comme le temps social dominant. Les autres temps s'articulent autour de lui dans un état de subordination. Pour Gaston Pineau, « les temps vécus, les

[21] W.GROSSIN. *Ibid,* p 121.
[22] B. BOUQUET. (2011). Les temps et les temporalités à défendre dans les politiques sociales et l'intervention sociale. *Vie Sociale n°11*, p 178.
[23] H. ROSA. *Ibid,* p 177.

différentes expériences des temps quotidiens - courts et longs - sont en majorité des temps d'impuissance ». L'homme subit et finit par être irrémédiablement « dépassé par son temps »[24] . Hartmut Rosa évoque, quant à lui une prédétermination des pratiques liée au milieu temporel qui restreint considérablement la possibilité pour l'individu d'agir sur le temps[25]. Cette vision suppose une incapacité pour l'homme contemporain de choisir ne serait-ce qu'une infime partie du temps. Le « temps à soi » ne serait qu'un leurre et tous les temps, y compris dits de loisirs, seraient « contraints ».

Nawail Aît Ali et Jean-Pierre Rouch utilisent ce terme de temps « contraints » quand ils évoquent le temps professionnel, scolaire ou consacré aux tâches ménagères. Ils les mettent en opposition avec les temps libres, de loisirs qualifiés de choisis, organisés librement par chacun. Temps « contraints » et temps « choisis » alternent et induisent une appréhension plus ou moins volontariste de chaque temps social. Le « j'ai envie » de vivre ce moment-là s'oppose à « je n'ai pas le choix », l'une ou l'autre de ces expressions agissant comme pré-déterminante du plaisir à vivre le contenu du temps en question. Nous pouvons cependant envisager qu'un temps « contraint » peut-être aussi perçu comme un temps agréable à vivre, tout comme un temps « choisi » peut être finalement ressenti désagréablement. Il n'y a pas de présupposé pour chaque temps social.

Le budget-temps des « usagers de la ressource temporelle »[26] se distribue donc avec plus ou moins de liberté et d'initiative (choisi /contraint) dans chacun des cadres qui sont perçus par les acteurs de façon inégale sur une échelle de ressentis plus ou moins agréables. Cette variabilité de ressentis traverse chaque temps social. À ce stade, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une « bonne » journée ou une « excellente » année peut hypothétiquement s'objectiver si les temps agréables à vivre l'ont emporté sur les temps désagréables.

Pour évoquer ce temps vécu qui « concerne d'un côté les temps individuels tributaires des impressions de mouvements volontaires ou involontaires produits par une personne, de l'autre les temps sociaux liés aux différents modes d'organisation que se donne un groupe social déterminé dans les activités qu'il mène »[27], Jean-Pierre Boutinet préfère utiliser le concept de temporalités. Il le considère plus adapté dans la mesure où ces temporalités ont « comme caractéristiques communes d'être intériorisées en représentations mentales et de donner lieu à telle ou telle forme de verbalisation conceptuelle qui classe et découpe à sa façon les variétés

[24] G. PINEAU. (1987). *Temps et contre-temps.* Saint Martin p 36-37.
[25] H.ROSA. *Ibid,* p 13.
[26] G.GAGNE. (2005). La rareté du temps. *Revue du Mauss n°25* p 185-189.
[27] J.P. BOUTINET (2004). *Vers une société des agendas*. Sociologie d'aujourd'hui. PUF, p 36.

de mouvements initiés ou verbalisés ». Ces temporalités relèvent de « pratiques temporelles liées à tel ou tel domaine »[28] collectives ou individuelles, économiques ou relationnelles.

Nous venons de voir que la structure temporelle de chaque individu est composée d'une multiplicité de cadres temporels (contenants) enfermant des activités spécifiques qui les qualifient (contenus) et qui sont vécues avec plus ou moins de plaisir. Nous retrouverons cette double dimension objective et subjective au moment d'envisager le concept de pression temporelle.

### 1.2 La pression temporelle

Evoquer le temps, lors de conversations formelles ou informelles, amène souvent l'évocation de son manque, rarement de son excès. « Mais où est donc passé le temps gagné ? ». Posée en ces termes dans une émission de radio[29], cette question ramène à la pénurie, à la rareté du temps.

#### 1.2.1. Définition

La décomposition de l'expression « subir la pression du temps » lui confère de nouveau une double dimension objectivo-subjective : objective, « par la reconnaissance de ne pas disposer suffisamment de temps », conséquence d'une mauvaise gestion , subjective par « l'expérience émotionnelle » qu'elle génère (inquiétude, anxiété, frustration).

« Le terme pression temporelle désigne un ressenti cognitivo-émotionnel de déficit temporel avéré, supposé ou potentiel, qui peut survenir de façon ponctuelle ou chronique, soit sous l'effet d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque à respecter une échéance datée ou non, soit de façon diffuse en lien avec un enjeu ou un mode de fonctionnement plus ou moins généralisé. »[30].

#### 1.2.2. Symptômes et pathologies

La pression peut être effectivement avérée par l'inadéquation entre la ressource temporelle à disposition et la quantité de temps nécessaire à la satisfaction de chaque temps social. Il y a pression temporelle parce que l'« enveloppe du temps » est devenue trop étroite et qu'il faudrait la « forcer en permanence pour y faire rentrer le maximum de ses désirs, de ses

[28] DUBAR. (2014). Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire, *Temporalités volume 20* URL : http://temporalites.revues.org/2942 ; DOI : 10.4000/temporalites.2942.
[29] URL : https://www.franceinter.fr/emissions/le-debat-de-midi/le-debat-de-midi-28-juillet-2017
[30] S. COEUGNET, C. CHARRON, C. VAN DER WEERDT, F. ANCEAUX, J. NAVETEUR. (2011). La pression temporelle : un phénomène complexe qu'il est urgent d'étudier. *Le travail humain n°74,* p 173.

aspirations, de sa volonté de réalisation ou de sa quête de jouissance »[31]. Le contenu du cadre temporel dépasse le contenant et déborde. En assimilant métaphoriquement le temps à l'eau, Gille Gagné explique que tous les besoins puisent « au même réservoir de temps liquide et homogène » et que, la demande dépassant l'offre, l'individu s'installe de façon chronique « dans le manque de temps à demeure ».

La course après ce temps si précieux devient un enjeu important qui a des effets aussi bien sur la géométrie que sur l'agencement et l'ordonnancement des cadres temporels. La vision extrême de « l'homme instant » des sociétés hypermodernes[32] pousse à son paroxysme cette volonté de rentabilisation du temps. Enserré entre injonctions de performance et dépassement de soi, l'homme se débat dans un « temps contraignant »[33] qu'il s'évertue à dompter. L'improvisation trouve peu de place dans l'élaboration des emplois du temps. Aux séquences de travail succèdent des moments de loisirs eux-mêmes, désormais, strictement organisés dans un souci d'efficacité. Hartmut Rosa souligne d'ailleurs que la sémantique utilisée, quand il est question d'évoquer le temps libre, relève désormais souvent du « devoir et de l'obligation »[34]. William Grossin le rejoint quand il évoque les principes de rentabilité et de rationalisation dans l'organisation sociale des loisirs. « À la discipline exigée par les cadres temporels de travail s'ajoute celle des temps encadrants de loisirs sans réel temps de pause[35] ».

La simultanéité « entre l'injonction à agir et l'acte qui doit en découler » et l'urgence qui amène à traiter « le plus de choses possibles dans le moins de temps possible » sont mis en exergue. Elles participent à l'économie du temps et entretiennent l'illusion de la maitrise d'une vie « à cent à l'heure » qui, menée à un rythme effréné, ne cesse de s'accélèrer. L'accélération du rythme de vie est définie par Hartmut Rosa « comme une multiplication du nombre d'épisodes, d'actions et/ou d'expériences vécus par unité de temps en raison d'une pénurie des ressources temporelles ». C'est l'avènement du « fast » (fast-food) ou du « speed » (speed dating »).

La recherche d'une économie de temps a des incidences sur les structures temporelles, individuelles ou collectives. Du fait de la pénurie, certains cadres temporels peuvent être purement et simplement éliminés (« je n'ai pas ou plus le temps de… ») ou raccourcis (« je

[31] N. AUBERT. (2008).Violence du temps et pathologies hypermodernes. *Cliniques méditerranéennes n°78*, pp 27-39.
[32] Ibid, pp 27-39.
[33] H.ROSA. *Ibid,* p 179.
[34] H.ROSA. *Ibid,* p 168.
[35] W.GROSSIN. *Ibid,* p 180.

consacre moins de temps à… »). Elle conditionne également un resserrement des temps sociaux jusqu'à leur chevauchement.

L' « entrelacement des temps sociaux »[36], le « croisement des temporalités »[37] se concrétisent dans une « superposition temporelle des activités » qui rend difficile le classement des différents temps sociaux tant « ils se confondent jusqu'à devenir indistincts »[38]. Ils sont poreux[39], perméables. D'abord parce que la coupure mentale est parfois difficile avec le temps de travail ou celui de la famille (« le temps libre se peuple de soucis »)[40].

L'accélération des rythmes sociaux, évoquée plus en avant, laisse également moins de place aux « oasis de décélération »[41]. Enfin, la possibilité de vivre plusieurs temps sociaux à la fois est techniquement devenue effective, notamment grâce à l'avènement des technologies modernes de communication qui participent à la connexion permanente et favorisent, par exemple, l'intrusion auto-prescrite ou fortement incitée du temps de travail sur le temps de loisirs ou de la famille. Être en capacité de « faire plusieurs choses à la fois » contribue à économiser et gagner du temps.

Cette course après le temps n'est pas sans effet sur les individus. Certes, « ne pas avoir une minute à soi » peut s'avérer valorisant socialement pour l'homme moderne[42] [43] mais la quête du temps, parfois obsessionnelle, a incontestablement des incidences sur la santé. La pression temporelle fait partie des « chronopathies » [44] contagieuses d'un homme « malade du temps »[45].

Le lien entre pression temporelle et effets sur la santé physique et mentale des individus est attesté[46] : fatigue intense, surmenage, irritabilité, changements brutaux de comportement, douleurs musculo-squelettiques, dépression, burn-out sont autant de symptômes d'une vie en

[36] N. AÏT ALI, J.P. ROUCH. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant chercheur, *Revue temporalités n°18* URL : http://temporalites.revues.org/2632 ; DOI : 10.4000/temporalites.2632.
[37] C. DUBAR (2014). Régimes de temporalités et mutations des temps sociaux, temporalité n°0 p 118.
[38] H. ROSA. *Ibid*, p 161-163.
[39] F. ABALLEA. (2001). Activité de service et porosité des temps sociaux: Le cas d'un service public. Dans *Temps de travail et temps libre* (pp 49-62). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.duran.2001.01.0049.
[40] W. GROSSIN. *Ibid*, p 179.
[41] H. ROSA. *Ibid*, p 173.
[42] H. ROSA. *Ibid*, p 167.
[43] S. COEUGNET, C. CHARRON, C. VAN DER WEERDT, F. ANCEAUX, J. NAVETEUR. (2011). La pression temporelle : un phénomène complexe qu'il est urgent d'étudier. *Le travail humain volume 7*, p 171.
[44] J. THOEMMES, C. THEBAULT, JP. ROUCH, M. ESCARBOUTEL (2004). Les usages du temps libéré. URL https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112434. Ministère délégué à la recherche.
[45] S. COEUGNET, C. CHARRON, C. VAN DER WEERDT, F. ANCEAUX, J. NAVETEUR. *Ibid* p164.
[46] S.COEUGNET, C.CHARRON, C.VAN DER WEERDT, F.ANCEAUX, J.NAVETEUR. *Ibid* p170.

accéléré et d'une course après la montre. Nous ne dresserons pas ici la liste exhaustive de toutes les pathologies.

Comme Nicole Aubert, nous reprendrons Robert Sennett qui insiste sur le fait que « l'angoisse du temps pousse les gens à effleurer plus qu'à s'attarder ». Le passage d'un mode de fonctionnement à temps long à un mode à temps court[47] ne favoriserait pas l'approfondissement et participerait au développement d'un sentiment d'inachevé générateur d'insatisfaction. Vivre le « nez dans le guidon », dans le moment présent laisse peu de temps pour s'interroger sur le sens de nos actes et a un impact sur les relations interpersonnelles. « Les engagements durables et attachants laissent largement la place à des rencontres brèves, ordinaires, éphémères et interchangeables (…). Les liens sociaux sont ainsi plus nombreux qu'avant, plus faciles à établir plutôt, mais ils sont aussi plus fragiles, infiniment plus éphémères et marqués par la compression du temps ».

Le slogan des « trois huit » imaginé par le syndicaliste Rozen dès 1817[48] , « huit heures pour travailler, huit heures pour se reposer, huit heures pour se divertir », témoigne du besoin revendiqué d'un découpage journalier en différents temps dans une imperméabilité souhaitée par l'ensemble des acteurs. Nous allons désormais plus particulièrement focaliser notre attention sur le temps social du travail pris isolément.

[47] N. AUBERT. (2003).*Le culte de l'urgence.* Flammarion, p 27.
[48] F. ABALLEA. (2001). Activité de service et porosité des temps sociaux: Le cas d'un service public. Dans *Temps de travail et temps libre* (pp. 49-62). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.duran.2001.01.0049.

## 2. TRAVAIL ET TEMPS

Travail et temps : « pour de multiples raisons, le mariage de ces deux termes n'a rien d'incongru »[49] et nous allons désormais associer ces deux termes en envisageant l'union sous deux angles différents : d'abord celui du temps *de* travail, objectif et rationnel, puis dans le cadre plus complexe et subjectif du temps *au* travail. Mais avant d'évoquer ces deux facettes, il convient d'aborder brièvement l'environnement dans lequel temps et travail vont cohabiter, à savoir l'organisation.

### 2.1. L'organisation : principes de base

L'organisation[50] constitue l'ensemble concret, structuré, qui vise la maximisation, l'optimisation de ses avantages dans un objectif spécifique, marchand ou de service. Elle se caractérise en premier lieu par une division des tâches**,** division que les premiers théoriciens des organisations, Henri Fayol (1841-1925), Frédérick Winslow Taylor (1856-1917) et Max Weber (1864-1920) ont placée en tête de liste des principes de base. Cette division du travail implique une distribution des rôles**,** des fonctions. Chaque membre de l'organisation se voit attribuer une ou plusieurs tâches à effectuer en lien avec les spécificités de son métier. Division du travail et répartition des tâches s'accompagnent de la mise en place d'un système d'autorité**,** souvent pyramidal**,** qui veille « à l'adéquation du comportement des individus aux buts que les organisateurs ont fixé à l'organisation ». Les individus sont mis en relation par un système de communication. Enfin, l'ensemble est complété par un système de rétribution-contribution qui précise ce que les « membres doivent apporter et ce qu'ils doivent recevoir (…) et résume les rapports formels ou légaux entre l'apport du salarié (son temps, ses capacités) et celui de l'employeur (un salaire, des ordres) ».

### 2.2. Le temps ***de*** travail

Historiquement, travail et temps entretiennent une relation parfois consensuelle mais très souvent conflictuelle. Depuis le XIX$^{ème}$ siècle, la baisse de la durée du temps de travail est surtout le fruit de revendications et de luttes sociales. Chaque échéance électorale atteste d'un débat qui n'est pas clos. En France, la durée légale du temps de travail est fixée à 35h par semaine depuis la promulgation de la loi Aubry en 2002.

[49] J.Y. BOULIN, M. LALLEMENT**,** S. VOLKOFF (2006). Introduction, cadres spatio-temporels de la vie quotidienne. *Temporalités n°4*. URL : http://temporalites.revues.org/321 ; DOI.
[50] P. BERNOUX. (1985). *La sociologie des organisations*. Éditions du seuil, pp135-147.

L'organisation dispose donc d'une ressource temporelle, allouée réglementairement, qu'elle va tenter de rationnaliser de façon maximale.

### 2.2.1. Division du travail et rationalisation du temps

Dans cette approche exclusivement objective, l'influence de l'individu sur le fonctionnement de l'organisation est niée. La quête de rentabilité du temps alloué trouve son paroxysme dans le modèle proposé par Frederic Winslow Taylor (1856-1915) qui, partant de l'observation de la « flânerie » des ouvriers, propose une division du travail reposant sur une dissociation verticale (conception et exécution) et horizontale (découpage du travail en tâches répétitives qui se succèdent.). Le travail à la chaine est automatisé, chaque tâche précisément prescrite est chronométrée dans une démarche de rendement maximum. Les tâches correspondent « à l'ensemble des buts et procédures prescrits, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail ». Un métier consiste « en un faisceau de tâches » qui ont pour dénominateur commun d'être accomplies « par la même personne et en un seul nom »[51].

Parmi les performances exigées, celle d'une exécution de la tâche dans un espace-temps le plus étroit possible devient obsessionnelle. « La tâche ne mesure plus le temps. C'est le temps qui mesure la tâche. (…) La production cesse d'être source de temps. En revanche, le temps devient ressource de production »[52]. Le temps est « compté », réduit à son usage concret, dans une relation à la tâche qui ne laisse aucune place à l'initiative individuelle ou collective. Postes de travail et gestes professionnels relèvent de prescriptions, dans une vision capitalistique du « temps-argent » que Charlie Chaplin a décliné dans le film « les temps modernes ». Le temps est objectivement « subi » et « contraint » dans un espace imposé. L'individu n'en est pas l'initiateur, il est temporellement « assujetti à la tâche »[53].

Dans cet univers de prescription des tâches et de codifications officielles des fonctions (recrutement, statut, carrière, indicateurs de performance…), les acteurs sont interchangeables, l'exercice de leur métier ne s'intégrant que dans une dimension « impersonnelle »[54].

[51] E.C.HUGUES. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulis.* Éditons de l'école des hautes études sociales, p 71.
[52] W.GROSSIN. *Ibid,* p 160.
[53] A.F. MOLINIE, S.VOLKOFF. (1981). Les contraintes de temps dans le travail. *Revue Économie et statistique, n°131*, p 51.
[54] Y.CLOT. (2016). Sous la co-direction de M.A DUJARIER, C.GAUDART, A.GILLET et P.LENEL. *L'activité en Théorie. Regards croisés sur le travail.* Collection Travail et activités humaines. Éditions Octarès, p 70.

### 2.2.2. Conséquences de la baisse du temps de travail

La baisse de la durée légale du temps de travail réduit mécaniquement le temps de présence effective des acteurs sur leur lieu de travail. La quantité de travail à accomplir n'a pas fait l'objet de rediscussions. Peu de changements organisationnels ont été opérés et la création d'emplois supplémentaires, « temporellement » compensatoires, n'a souvent pas été au rendez-vous. Le temps de travail est devenu un temps « souple » ou « flexible » avec lequel il faut jongler. L'impression de devoir faire autant avec moins de temps disponible semble dominer.

Cette densification du temps entraine une intensification du travail (rapport entre charge de travail et temps de travail) qui peut trouver sa traduction dans l'augmentation du « travail gratuit », exécuté en dépassement des horaires prescrits (débordement du cadre) ou qui favorise l'intrusion du temps social de travail dans les autres temps sociaux (entrelacement des cadres temporels[55]).

Dans les métiers de relation, la description d'environnement de travail fragmenté en séquences d'actions de plus en plus interrompues contribue à la réduction du temps effectif consacré à chaque tâche et favorise une « pluralité des engagements simultanés » qui participe théoriquement à rationaliser un temps devenu plus rare. Les termes de « multi-activités » ou de « zapping » au travail sont parfois utilisés pour décrire ces phénomènes[56].

Le modèle taylorien de rationalisation extrême du travail, notamment au travers de la gestion du temps, montrera ses limites en générant des conflits sociaux importants et des dysfonctionnements dans les entreprises. La division du travail demeure cependant un principe de base appliqué dans la plupart des organisations, y compris de service. Elle est même considérée comme croissante et favoriserait l'émergence de métiers spécialisés voire « hyperspécialisés »[57].

Mais Elton Mayo, en s'associant aux expériences menées en 1927 dans les ateliers Hawthrone de la western électric, démontre l'importance des facteurs humains et affectifs sur la production. Il devient ainsi le précurseur des approches ancrées dans la relation humaine qui vont davantage centrer leurs réflexions sur le temps *au* travail.

[55] C. FRANCIOSI, E. JAFFRES. (2005). Réduction du temps de travail et conditions de vie au travail. Une comparaison industrie/services à partir de deux enquêtes sectorielles par questionnaire. Revue *Innovations* n° 22 pp 73-98.
[56] C. LICOPPE. (2008).Logiques d'innovations. Multiactivité et zapping au travail. *Revue Hermès n°50*, p171.
[57] C. TOURMEN. (2007). Activité, tâche, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Revue santé publique n°19*, pp 15-20.

### 2.3. Le temps au travail

Aborder la question du temps au travail ouvre d'autres perspectives, plus complexes et subjectives par une prise en compte des facteurs humains et affectifs. L'organisation strictement formalisée et prescrite devient un espace animé par les acteurs dans un jeu d'interactions qui va donner du sens et une valeur à l'activité tout en permettant une certaine forme de reconnaissance sociale.

#### 2.3.1. L'organisation, espace d'interactions

La réalisation d'une œuvre commune, au sens entendu par Hannah Arendt « d'activité finalisée et menée de bout en bout par un sujet ou un collectif »[58], suppose la construction de liens organiques. Ordonnancement de la réalité, intervention humaine et performance ne peuvent pas être considérés comme acquis. La structure formelle de l'organisation nie les interactions entre les acteurs et leur capacité à agir sur le fonctionnement de l'organisation. La division du travail « ne consiste pas dans la simple différence entre le type de travail d'un individu et celui d'un autre, mais dans le fait que les différentes tâches sont les parties d'une totalité, et que l'activité de chacun contribue dans une certaine mesure au produit final. Or l'essence des totalités (…) c'est l'interaction. »[59].

De fait, l'organisation devient un espace d'interactions dans lequel l'activité, qui supplée la notion de tâche en y ajoutant une dimension mentale et psychologique plus importante, va se construire dans un jeu de relations « d'intercompréhension, d'interdépendance et d'obligation »[60] enracinées dans une approche davantage subjective.

#### 2.3.2. L'acteur, entre liberté relative…

Le caractère formel de l'organisation est d'abord remis en cause par le fait qu'un individu n'accepte pas complètement d'être traité comme un moyen au service des objectifs fixés par l'organisation[61] [62]. Chaque acteur élabore la propre définition de son rôle[63] en remettant plus ou moins en cause l'exclusivité d'une imposition « par le haut ».
Il peut, par exemple, « tricher par rapport aux procédures, aux règlements et aux réglementations », négocier localement les aspects prescriptifs de la tâche, ce qui suppose

[58] C. DEJOURS. (1993). Coopération et construction de l'identité en situation de travail. *Futur antérieur n°16*, p 41
[59] E.C. HUGUES. *Ibid*, p 72.
[60] C. DEJOURS. *Ibid*.
[61] M. CROZIER, E. FRIEDBERG. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du seuil pp 41-65.
[62] P. BERNOUX. *Ibid*, pp 146-152.
[63] E.C. HUGUES. *Ibid*, p 68.

parfois une prise de risques au « regard de l'ordre, de la discipline, voire de la légalité »[64]. Les « zones d'incertitudes » générées par les organisations sont autant d'espaces d'affranchissement des dépendances et de la règle qui permettent de « démonter les vérités du moment, de mettre à l'épreuve ce qui se prétend institué »[65]. En parallèle des règles instituées se développent des « règles de travail »[66], informelles, partie intégrante du système d'action concret défini « par l'ensemble des relations qui se nouent entre les membres d'une organisation et qui servent à résoudre les problèmes concrets et quotidiens. Ces relations ne sont pas prévues par l'organisation formelle et les définitions de fonction »[67].

La liberté relative des acteurs suggère une possibilité de « jeu autonome » qui agit sur l'ajustement des comportements et des interventions dans un environnement en mouvement permanent. Le prescrit est rattrapé par le réel.

Mais mettre l'accent sur la liberté relative des acteurs, c'est aussi envisager le moyen de régulation des libertés, à savoir le pouvoir.

### 2.3.3. … et relations de pouvoir.

« Tout groupe social peut être considéré comme un faisceau de relations de pouvoirs »[68]. L'approche sociologique de la notion de pouvoir met en avant sa construction dans un cadre relationnel. Le pouvoir est ancré « dans la chair du social »[69], envisagé comme « un rapport de domination et de capacité à se faire obéir »[70] . Dans cette perspective, Max Weber l'évoque comme « la chance de faire triompher, au sein d'une relation sociale, sa propre volonté même contre la résistance d'autrui »[71]. « Agir sur autrui, c'est entrer en relation avec lui et c'est dans cette relation que se développe le pouvoir d'une personne A sur une personne B »[72].

Le pouvoir se définit donc comme « la capacité de se rendre capable de faire triompher sa propre volonté dans une relation sociale ». L'organisation, entité sociale, est traversée par des relations de pouvoir, fondées sur la contrainte ou la légitimité.

---

[64] C. DEJOURS. *Ibid*, p 45.
[65] A. BORZEIX. (2016). Sous la co-direction de M.A. DUJARIER, C. GAUDART, A. GILLET et P. LENEL. *L'activité en Théorie. Regards croisés sur le travail.* Collection Travail et activités humaines. Éditions Octarès, p 36.
[66] C. DEJOURS. *Ibid*, p 46.
[67] P. BERNOUX. *Ibid*, p188.
[68] E. ENRIQUEZ. (2007). *Clinique du pouvoir, les figures du maitre.* Éditions ERES, p33.
[69] M. OTERO M. (2006). La sociologie de Michel Foucault : une critique de la raison impur. *Sociologie et société n°385*, pp 49-72.
[70] E. DE ALMEIDA, B. SOUZA (2005). Le pouvoir et le mensonge. *Revue Nord-Sud n°20*, p 36.
[71] R. BOUDON, P. BESNARD, M. CHERKAOUI, B. PLECUYER. (2012). *Dictionnaire de la sociologie*, p 183.
[72] M. CROZIER, E. FRIEDMANN. *Ibid*, p 65.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'une des caractéristiques de l'organisation réside dans l'instauration d'un système d'autorité, souvent pyramidal, qui veille à l'adéquation du comportement des acteurs avec les buts fixés par les organisations. L'organigramme prévoit statutairement à certaines fonctions la capacité de sanctionner. Ce pouvoir constitue « le signe de la force d'autrui sur nous, de sa capacité à nous contraindre »[73] et requiert une bonne connaissance des règles et de leur usage[74]. Les moyens de contraindre prennent la forme de sanctions, financières ou symboliques, pouvant aller jusqu'à une mise à l'écart temporaire ou définitive (révocation, licenciement…). Poussé à son paroxysme, ce pouvoir contribue, par la contrainte exclusivement coercitive, à la formalisation d'une organisation ordonnée, très hiérarchisée, taylorisée qui nie toute possibilité de lien affectif entre « collaborateurs ». Le pouvoir est alors générateur de « techniques fabriquant des individus utiles »[75], assujettis.
La légitimité rationnelle légale s'incarne dans l'organisation quand ses membres maitrisent la connaissance des règles et savent l'utiliser avec, comme objectif, l'instauration d'un comportement des subordonnés conforme aux attendus.

Mais le pouvoir peut aussi être légitime et fondé sur « la capacité de faire admettre ses décisions[76]. La légitimité permet l'adhésion et une inscription du pouvoir dans la durée[77] qui s'appuie sur « un climat social qui institutionnalise la reconnaissance des décisions contraignantes comme une évidence et qui ne la considère pas comme l'effet d'une décision personnelle »[78]. Le pouvoir est alors détenu par la maitrise de compétences ou connaissances spécifiques (maitrise des techniques, des réseaux de communication, de l'environnement) qui confèrent à son détenteur une position d'expert, exceptionnel et irremplaçable, qui renvoie au concept wébérien de domination charismatique. Il n'y a donc pas de corrélation systématique entre ressources de contraintes et position hiérarchique supérieure. « Il y a des chefs sans pouvoirs réels et des individus ou groupes qui ont beaucoup de pouvoir sans avoir une position hiérarchique »[79].
À côté du pouvoir formel « légalement défini, visible et qui lui donne sa physionomie »[80], se construit et se déconstruit en permanence un pouvoir informel, moins visible, issu des

[73] E. ENRIQUEZ. *Ibid*, p 48.
[74] P. BERNOUX. *Ibid*, p 187.
[75] M. FOUCAULT. (1975). *Surveiller et punir*. Éditions Gallimard, p 213.
[76] P. BERNOUX. *Ibid*, p 182.
[77] E. ENRIQUEZ. *Ibid*, p 57.
[78] N. LUHMANN. (2001). *La légitimation par la procédure*. Les Presses de l'Université Laval. Cerf, p 21.
[79] P. BERNOUX. *Ibid*, p 188.
[80] E. DE ALMEIDA, B. SOUZA. *Ibid*, p 37.

interactions entre individus. Le « pouvoir *sur* » cohabite avec le « pouvoir *de* » dans une relation réciproque de cause à effet.

Nous venons de voir que les liens entre les acteurs de l'organisation peuvent se réguler dans un jeu (à enjeux) de relations de pouvoir. Mais l'organisation, espace d'interactions, agit aussi sur la manière d'exercer un métier en y ajoutant une dimension supplémentaire à la vision initiale d'un simple faisceau de tâches à accomplir. Le concept d'activité dépasse celui de tâche en intégrant une dimension mentale et psychologique, plus intime, qui s'insinue entre le prescrit et le réalisé. La structure instrumentale de l'organisation est complétée par une «insertion dans le système des rapports avec les autres »[81] qui va, d'une part, contribuer à donner du sens et de la valeur à l'activité et, d'autre part, agir comme un « opérateur de hiérarchisation et de classement social »[82] dans une division du travail qui devient morale et psychologique.

### 2.3.4. Sens et valeurs de l'activité

Toutes les tâches constitutives d'un métier n'ont pas la même valeur et le même sens, aussi bien pour les exécutants que pour ceux qui en sont destinataires. Les tâches ne sont pas également (dans le sens « à égalité ») agréables à remplir. Le prescrit est d'ailleurs parfois perçu dans un dénuement de sens qui agit sur l'envie et la motivation. Tâches gratifiantes et/ou tâches ingrates génèrent des sensations et sentiments variables qui peuvent aller du plaisir au dégout.

Cette classification entraine une hiérarchisation professionnelle des tâches allant du « cœur noble » d'un métier à la partie de son « sale boulot ». Aucune profession, même « établie », n'échappe à cette règle. La dimension absolue du « sale boulot » renvoie certes à des tâches évitées par tous, « physiquement répugnantes » mais, dans une dimension plus relative, le « sale boulot » ne l'est que parce qu'il a été rejeté, dans une dialectique d'interactions valorisantes et dévalorisantes. Le sale boulot d'un segment peut devenir « source de valorisation d'un autre segment »[83].

Everett Cherrington Hugues, en initiateur du concept, évoque le lien entre ce qui est considéré comme la partie « impure » de son travail et les relations entretenues avec les « autres acteurs de la pièce ». La répugnance de la tâche est empreinte de relativité et de subjectivité. Il n'est, par exemple, pas question de « saleté » au sens strict, quand

[81] Y. CLOT. *Ibid,* p 53.
[82] EC. HUGUES. *Ibid,* p 89.
[83] D. LHUILLIER. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler n°14*. pp 73-98.

Marie-Christine Le Floch explique le « drame » vécu par les enseignants qui voient leur métier les orienter vers un champ plus « relationnel » d'éducation, partiellement ou totalement rejeté, au détriment des tâches considérées comme « nobles » car liées à l'instruction [84]

Dans le monde du travail, la tentation de délégation du sale boulot est considérée par Everett Cherrington Hugues comme une pratique commune entrant dans le jeu des relations entre acteurs. Faire faire à d'autres ce qui est considéré comme indigne de soi, de son niveau d'expertise, de son rang. Le caractère poreux des frontières entre les différents métiers exercés dans un environnement particulier (l'hôpital, l'école, l'entreprise…) peut faciliter cette délégation d'activité négociée ou imposée dans un rapport de force plus ou moins violent qui nous renvoie aux relations de pouvoir évoquées ci-dessus.

### 2.3.5. L'activité, vecteur de reconnaissance

Dans une organisation, les « métiers modestes » peuvent côtoyer les « professions prétentieuses »[85] dans une relation intersubjective. L'activité de chacun est hiérarchisée sur une échelle de prestige qui génère une reconnaissance sociale plus ou moins affirmée. La reconnaissance liée à l'exercice de « professions établies » peut d'ailleurs être enviable. Everett Cherrington Hugues insiste sur le fait qu'il arrive « souvent que les gens qui exercent un métier tentent de modifier l'idée que s'en font leurs différents publics». L'inscription du métier dans une mémoire collective, historique et culturelle, « transpersonnelle »[86], influence également la représentation qui en découle, tant au niveau de ceux qui l'exercent que de ceux qui le « consomment ».

La reconnaissance n'est cependant pas qu'une affaire de prestige et/ou de hiérarchie sociale. Si la rétribution prend des formes matérielles prévues par le contrat de travail (salaires, primes…), elle se décline également plus symboliquement.
La « rétribution psychologique » fait passer la reconnaissance par le prisme de trois jugements : celui d'utilité (technique, économique ou sociale) évaluée par la hiérarchie ou les « clients », celui de beauté qui insiste sur l'harmonie, voire l'élégance, du travail achevé et, enfin, celui d'originalité qui met en exergue les qualités d'ingéniosité et d'inventivité de

[84] M.C. LE FLOCH. (2008).Un relecture du sale boulot, entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle n°18,* pp 31-48.
[85] EC. HUGUES. *Ibid,* pp 123-135.
[86] Y. CLOT. *Ibid,* p 70.

l'exécutant. « La reconnaissance est indirecte, elle est médiatisée par le travail »[87] à travers le regard des autres.

Dans la citation qui suit et que nous reprendrons en guise de synthèse, Yves Clot parvient à faire cohabiter les concepts de sens et de valeur de l'activité en ajoutant, à celui de reconnaissance, une dimension plus intime et personnelle en lien avec les émotions générées par l'exercice d'un métier. « Il ne suffit pas d'être reconnu par quelqu'un. Encore faut-il se reconnaitre dans quelque chose qu'on fait vivre : une histoire commune, un produit, une technique, un langage, une marque, un métier, une institution. Sans ce « quelque chose » au dehors de soi qui donne un minimum de fierté, il est bien difficile d'être « quelqu'un » au travail. »[88].

### 2.4. Activités de travail et temporalités.

Si les notions de tâches et de temps se rejoignent par leur objectivité et s'intègrent dans le champ conventionnel du métier, celles d'activités de travail et de temporalités relèvent d'un construit social né des interactions entre acteurs. L'activité de travail se décompose en « tranches de vie »[89] à la fois inscrites dans le temps et vécues par les acteurs dans le découpage de temporalités qu'elles produisent. Vivre son temps au travail ne consiste donc pas seulement à suivre la cadence et le rythme ou obtenir la reconnaissance au travers de la mesure chronométrique de sa contribution. C'est aussi lier les temporalités « à des façons de considérer les choses et de leur donner du sens, en même temps qu'elles correspondent à des moments, des durées et des rythmes qui confèrent un relief particulier à l'écoulement du temps chronique »[90].

[87] C. DEJOURS. *Ibid*, p 47.
[88] Y. CLOT. *Ibid*, p 67.
[89] F. DANIELLOU (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue, *Activités* [En ligne], 3-1. Avril 2006, mis en ligne le 1 avril 2006, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://activites.revues.org/1835, DOI : 10.4000/activites.1835.
[90] C. COMPAGNONE, S. PETIT. (2014). Séparer et intégrer. Les temps du conseil des agents des chambres d'agriculture. *Revue d'anthropologie des connaissances n°8* p31.

### 2.4.1. Le découpage de l'activité en temporalités

Avec une focale large, Claude Compagnone et Sandrine Petit[91] nous proposent un fractionnement de l'activité de travail en « temporalités organisationnelles » et « temporalités opérationnelles ». Les premières sont pensées et imposées par l'organisation et nous renvoient à la notion de travail prescrit. Les « temporalités opérationnelles », elles, se construisent dans l'interaction entre acteurs ou « dans ce qui se joue dans l'interaction ». Les « temporalités individuelles », en lien avec les aspirations et le confort de chaque acteur, complètent le tableau dans un jeu d'interrelation et de réciprocité.

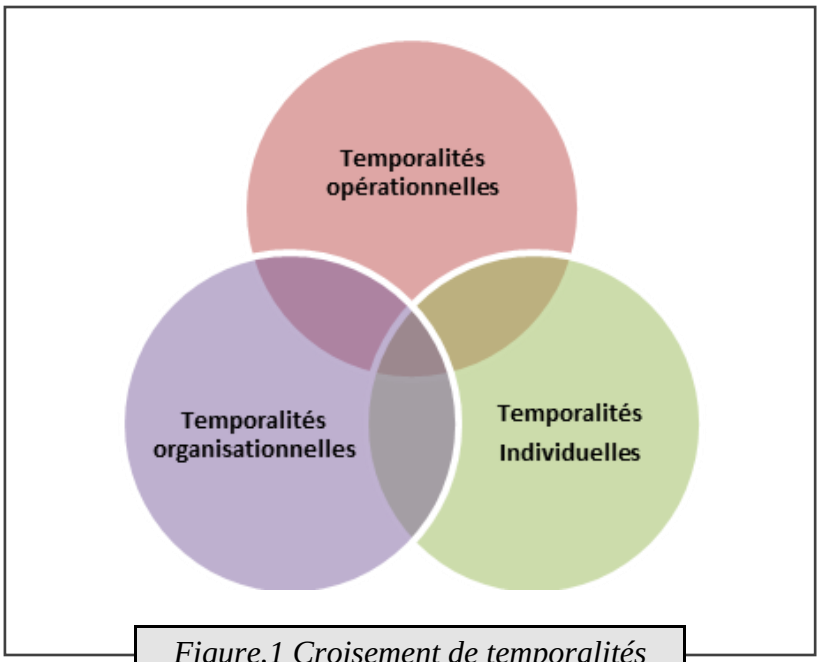



*Figure.1 Croisement de temporalités*

Mais la décomposition de l'activité de travail en « tranches de vie », permet aussi aux spécialistes une déclinaison des temporalités dans une multitude de termes plus ou moins clairs et explicites.

Ces formulations inscrivent d'abord l'activité sur une échelle de temps aux horizons temporels plus ou moins lointains (temporalité « de l'urgence », « de la simultanéité », « de l'éphémère », « de l'anticipation », « de l'intervention », « de projet », « de l'imprévu », « de la pérennité »…). Elles amènent à distinguer les « gens de projet », généralistes, qui vivent leur activité avec des objectifs à long, voire très long terme, aux « gens de métiers »92, experts, qui agissent davantage à court terme, dans des « temporalités de l'immédiateté » voire de « l'urgence ».

[91] C. COMPAGNONE. S. PETIT. *Ibid*, pp 32-33.
[92] J.P. BOUTINET (2004). *Ibid*, pp 144-145.

L'urgence intervient « lorsque le futur immédiat s'introduit avec violence dans le présent »[93], ce qui impose de restreindre au maximum l'espace-temps entre l'émergence d'un évènement et la mise en action des individus. Le choix d'un métier ou la poursuite de sa pratique peuvent être conditionnés par la manière de vivre ces différentes temporalités. Si certains apprécieront l'exercice d'une activité dans des environnements de travail où l'imprévu, voire l'urgence, sont dominants, d'autres s'épanouiront davantage dans des cadres plus sereins, sans aléas, même si aucune activité ne semble pouvoir échapper totalement à l'imprévu.

Ensuite, les qualificatifs qui accompagnent le concept de temporalités nous projettent d'une part dans le rapport entretenu par chaque acteur avec son activité (temporalités « choisies », « planifiées », « ordinaires »…) et, d'autre part, dans « ce qui se joue dans l'interaction » avec les autres acteurs (temporalités « émancipatrices », « assujettissantes », « imposées »…). La combinaison des termes aboutit à une liste déclinable à l'infini. Les temporalités de l'urgence peuvent par exemple être perçues selon les individus comme « émancipatrices » « assujettissantes », « motivantes » ou encore stratégiquement «planifiées» comme peut le suggérer Pascal Jelliman[94] qui instrumentalise le temps pour en faire un « argument d'autorité »[95]. Nicole Aubert, en définissant l'urgence, va dans ce sens en expliquant qu'elle est d'abord « une *situation* (urgence contextuelle), puis un *jugement* porté sur cette situation (urgence subjective) pour aboutir à une *action* tendant, en fonction de ce jugement, à remédier à cette situation (réaction immédiate) »[96]. Elle nous montre également comment la capacité des uns à faire basculer les autres dans une temporalité de l'urgence peut « influencer autrui et (…) lui extorquer un comportement »[97]. Temps et temporalités sont ainsi instrumentalisés et s'insèrent dans l'activité comme des outils permettant d'influencer le comportement et les actions de chacun.

### 2.4.2. Temporalités « refusées » et temporalités « acceptées »

Nous avons vu dans la première partie de ce travail que le temps social du travail était considéré comme dominant dans notre société. Le temps passé au travail n'est donc pas, pour la plupart, considéré comme un temps librement choisi.

[93] Collectif GRIOT. (2003). *Figures du temps. Les nouvelles temporalités du travail et de la formation*. L'Harmattan, p 232.
[94] V. CARAYOL. (2005). Principe de contrôle, communication et temporalités organisationnelles. *Études de communication n°28* URL :http://edc.revues.org/276 ; DOI : 10.4000/edc.276.
[95] V. CARAYOL. *Ibid.*
[96] N. AUBERT. *Ibid,* p 36.
[97] J.P. BOUTINET. *Ibid,* p 214.

Dans le modèle taylorien, les organisateurs disposent du temps de l'autre et l'agence dans une optique maximale de rentabilité sans aucune marge d'autonomie possible. Ils participent à la construction de temporalités « assujettissantes » pour les ouvriers en imposant durée, rythme et cadence.

La maitrise du temps de l'autre agit comme un outil qui permet d'assoir la domination des uns sur les autres. Le temps est donc là, utilisé stratégiquement par des individus ou groupes sociaux dans des rapports de pouvoir et de domination. Durée et ordonnancement du temps de travail n'ont d'ailleurs évolué que dans une dialectique de lutte qui témoigne de l'instauration d'un rapport de force entre les parties prenantes. Dans le cadre de ce modèle taylorien extrême, William Grossin nous fait passer du temps *de* travail au temps *au* travail en décomposant l'activité en « heures acceptées » pendant lesquelles « la pensée n'accroche à rien », ce qui permet une « acceptation complète du geste », et en « heures refusées » durant lesquelles « le corps et l'esprit se crispent et se durcissent » dans un temps « qui n'en finit pas »[98]. Le temps de travail strictement « imposé » se décompose ainsi en « temporalités refusées » ou en « temporalités acceptées ».

Cette décomposition de l'activité en « temporalités acceptées » et « temporalités refusées » est transposable quels que soient le champ professionnel et le modèle d'organisation envisagés. Et au-delà d'un travail psychique qui permet de rendre une activité « acceptable », nous pouvons présupposer qu'elle le sera davantage encore si, d'une part elle est investie d'un sens et d'une valeur qui correspondent aux aspirations profondes et intimes, voire à l'éthique, de celui qui la vit et si, d'autre part, elle permet à son exécutant d'accéder à la reconnaissance.

[98] W. GROSSIN. *Ibid,* p 65.

## 3. CONSEILLERS PRINCIPAUX D'ÉDUCATION ET TEMPS

Dans cette partie, nous allons mettre en lien CPE et temps. Un petit détour historique nous permettra d'abord de retracer les étapes de la constitution du corps. Puis, nous envisagerons le rapport entretenu par les CPE avec leur temps *de* travail avant de traiter, pour terminer, les liens entre CPE et temps *au* travail.

### 3.1. Petite histoire du métier de CPE : du « surgé » au « CPE concepteur »

L'acte de naissance du conseiller principal d'éducation date du 12 août 1970 avec la promulgation du décret n°70-738 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation. Le décret est prolongé deux années plus tard par une circulaire précisant les missions qui font d'abord des CPE des « héritiers à bien des égards des surveillants généraux »[99] en y ajoutant une dimension plus pédagogique et éducative.

L'histoire du corps des CPE est effectivement étroitement liée à celle des surveillants généraux ainsi qu'à l'évolution de leurs pratiques professionnelles tout au long du XXème siècle. Si le surveillant général apparait dès 1819 dans les lycées, il faut attendre un décret du 17 novembre 1847 pour officialiser la création du corps par Narcisse Salvandy, ministre de l'instruction publique. Placé dans la hiérarchie universitaire après les professeurs, le surveillant général est responsable de la discipline et estimé compétent quand l'ordre règne dans l'établissement. Le surveillant général est donc exclusivement chargé de son maintien. Il use de méthodes répressives et punitives d'une grande sévérité et d'un autre temps (piquet, agenouillement, isolement, utilisation du fouet ou de la férule). L'idée d'une soumission des adolescents, sans aucune manifestation et expression d'un quelconque esprit critique, domine. Les enseignants enseignent, le « surgé » réprime. La frontière entre pédagogie et éducation « stricte » est infranchissable et permet au corps enseignant de « garder les mains propres ». La fonction de surveillant général est « conçue comme une étape intermédiaire dans une carrière administrative »[100] mais seuls les surveillants généraux titulaires d'une licence peuvent aspirer à devenir censeur.

Les différents textes réglementaires qui régissent la fonction jusqu'en 1970 continuent à attribuer aux surveillants généraux des tâches de maintien de l'ordre qui constituent la plus grande part de leur activité.

[99] Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation.
[100] J.P. DELAHAYE. (2016). *Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative*. Berger-Levrault, p 34.

Néanmoins, une approche davantage éducative et pédagogique émerge progressivement au gré des réformes, de la massification de l'enseignement et des initiatives des personnels sur le terrain. Les surveillants généraux des collèges d'enseignement technique (CET) qui accueillent un public nouveau, conséquence de l'augmentation des effectifs suite au passage de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans (réforme Berthoin), expérimentent le « démarrage du périscolaire »[101] pour investir le champ de l'animation, notamment au travers de l'émergence des foyers socio-éducatifs et de l'organisation de la vie à l'internat. Ces expérimentations ne font pas l'unanimité du corps, notamment des collègues exerçant en lycée général dont le niveau de recrutement (licence) se différencie de celui des collègues de CET (baccalauréat). Les mouvements d'éducation nouvelle (CEMEA[102], GFEN[103], ICEM[104]) accompagnent ces initiatives novatrices en proposant notamment des formations aux personnels qui profitent également des temps de congé, notamment l'été, pour compléter leur activité en centre de loisirs ou colonie de vacances.

1968 marque inévitablement un nouveau tournant. Les instances de participation des élèves à la vie de l'établissement (assemblée des délégués-élèves) apparaissent et, en 1971, la notion de vie scolaire est définie « comme la vie des communautés éducatives que forment les écoles et les établissements. L'action éducative concerne toutes les personnes et elle est indissociable de l'action pédagogique ; ces deux termes d'action n'étant que les dominantes d'une action globale visant au plein épanouissement des personnes ». Dans cette perspective, le surveillant général et ses « pions » ont vécu. Les conseillers d'éducation naissent en 1970 mais les ex-surveillants généraux qui ont revendiqué et insufflé la mutation devront attendre la circulaire de 1982 pour, qu'institutionnellement, la référence au corps d'origine soit définitivement effacée des tablettes. Ce « texte libérateur »[105] les positionne statutairement en éducateur, responsable de la vie scolaire envisagée dans une dimension socio-éducative. La circulaire précise alors que « l'ensemble des responsabilités exercées par les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se situe dans le cadre général de la « Vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel. ». Cette dernière formulation se retrouve, mot pour mot dans

[101] V. BARTHÉLÉMY (2004). *Histoire de la vie scolaire.* L'Harmattan, p 23.
[102] CEMEA : Centre Entrainement Méthodes d'Education Active
[103] GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle
[104] ICEN : Institut coopératif de l'Ecole Moderne
[105] R. RÉMY, P. SÉRAZIN, C. VITALI. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. Coll. Éducation et formation PUF, p 61.

la dernière circulaire de mission datant de 2015, comme un trait d'union entre deux époques.

Cette circulaire de missions de 2015 constitue le prolongement naturel de la rédaction d'un référentiel métier publié au BO n°30 du 25 juillet 2013 et présente le CPE comme un « concepteur de son activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement, en lien avec le projet d'établissement Ses responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire » (Annexe 1, pages 88 à 93). Le CPE est aussi décrit comme un expert en pédagogie qui intervient dans les différentes instances de l'établissement, conseille le chef d'établissement avec, pour objectif, l'instauration d'un climat scolaire serein, propice à la réussite des élèves.
Aujourd'hui, l'activité du CPE est d'abord pensée dans une dimension réflexive tout en conservant sur le terrain une déclinaison multidirectionnelle. Le CPE s'est progressivement mué en acteur politique, passant « d'une logique d'émiettement à une logique de coordination[106] » qui confère à la profession des perspectives nouvelles et plus nobles.

### 3.2. CPE et temps de travail

La circulaire de missions de 2015 se termine par un rappel concernant les obligations de service. L'écriture de ce dernier paragraphe a fait l'objet de vifs débats entre représentants du ministère et membres des organisations syndicales qui ont insisté sur la nécessité de définir explicitement l'espace-temps dans lequel s'inscrit l'activité des CPE. En matière de service, la circulaire de 1972 soumettait les CPE aux mêmes exigences que les personnels de direction dont la durée et les horaires de service étaient, et restent encore à ce jour, déterminés en fonction des besoins. Il est précisé que « les conseillers principaux et conseillers d'éducation doivent pouvoir intervenir chaque fois que les circonstances l'exigent, et même de nuit quand l'établissement comporte un internat ». Toutefois, l'organisation de service doit permettre de leur accorder « vingt-quatre heures consécutives de liberté par semaine ». La circulaire de 1982 propose une délimitation du temps de travail des CPE à 39 heures par semaine mais précise que cet horaire ne « saurait conduire à l'établissement d'un emploi du temps peu compatible avec les exigences des fonctions assurées par le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation ».
En 2015, les obligations de service hebdomadaires sont plus explicitement détaillées. Elles se répartissent dans un cadre annuel de 1593 heures réparties sur 39 semaines, ce qui aboutit à un

[106] J.L. DENNY. (2013). Nouveau référentiel des CPE : vers l'entrée en politique ? *La revue de la vie scolaire n° 190*, pp 57-61.

temps de travail fixé à 40h40 « dont 35 heures hebdomadaires, inscrites à l'emploi du temps, 4 heures par semaine, laissées sous leur responsabilité, pour l'organisation de leurs missions et un temps de pause quotidien de 20 minutes, non fractionnables, pour 6 heures travaillées ». Ce cadre temporel doit permettre de contenir toutes les tâches constitutives du métier.

Cette inscription dans le marbre résulte de revendications anciennes visant à protéger les CPE d'un débordement que la littérature syndicale continue à relayer. En 2015-2016, une enquête du SE-UNSA au titre explicitement revendicateur, « 35 heures…pas plus ! », témoigne du caractère encore sensible de la question. Pendant une année scolaire, 378 CPE ont recensé individuellement les heures de dépassement de service. Le cumul de ces heures correspondrait à la création de 150 postes supplémentaires de CPE. Si la fiabilité de l'enquête peut prêter à controverse, l'idée générale d'un débordement systématique du cadre horaire est clairement explicitée et largement diffusée auprès des CPE. Régulièrement, lors de rencontres formelles ou informelles entre CPE, cette thématique est abordée pour finir par devenir un lieu commun. Cette enquête, rappelons-le syndicale, se conclut par l'évocation du sentiment « d'en faire de plus en plus sans contrepartie et de courir sans cesse après le temps » ainsi que de « tensions » générées par cette question du temps de travail.

Une enquête sur le métier de CPE datant de 2007[107] insiste sur la densité du temps de travail qui intègre souvent des journées de travail en « non-stop », de l'arrivée des élèves dans l'établissement à leur départ en fin de journée. Une fin de journée pouvant encore se prolonger dans le cadre de la vie des élèves à l'internat. Le temps de travail des CPE est également qualifié « d'élastique » car les CPE, dont la disponibilité est avancée voire louée, dépassent souvent les limites du cadre de l'emploi du temps fixé. Enfin, les auteurs mettent en avant le caractère perturbé de ce temps de travail, « plus exposé à toute forme d'intrusion ». Autant de paramètres qui nous amènent à mettre désormais en lien CPE et temps au travail.

### 3.3. CPE et temps au travail

Ce chapitre va nous permettre de mieux appréhender l'acteur CPE dans son environnement de travail en approfondissant les caractéristiques de son métier, le rythme de son activité et le système de représentations et d'enjeux de pouvoirs dans lequel il évolue.

[107] J.P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. (2007). *Les conseillers principaux d'éducation, un métier en redéfinition permanente.* CEREQ, p 97.

### 3.3.1 Un métier «évolutif» et «polymorphe»[108]

Dans les établissements scolaires, l'exercice du métier de CPE a considérablement évolué depuis la création du corps en 1970. Les textes législatifs, ancrés dans leurs époques respectives, ont bien entendu influencé ces transformations mais l'impression qui domine est celle de circulaires qui viennent entériner institutionnellement la transformation des pratiques des surveillants généraux d'abord, des premiers conseillers d'éducation, ensuite. La promulgation de la circulaire de 1982, dont la longévité est à remarquer, est ressentie comme un texte « libérateur » venant concrétiser l'évolution des pratiques sur le terrain. En 2008, l'ANCPE (Association Nationale des Conseillers Principaux d'Éducation) sollicitait la réécriture de la circulaire de 1982 qu'elle considérait en décalage et en retard par rapport à la réalité de l'exercice du métier sur le terrain.[109].

La littérature autour du métier de CPE foisonne d'expressions cultivant l'idée d'un métier en perpétuel mouvement. S'il est parfois question d'un corps « en voie de stabilisations »[110], le plus souvent, l'idée dominante est celle d'une fonction « constamment renouvelée »[111] dans une « identité en recomposition»[112] permanente qui instaure l'impression d'un métier « instable et dérivable »[113]. Bien entendu, l'émergence de problématiques liées à l'accueil d'un public nouveau a contribué à faire bouger les lignes. Mais le corps a aussi évolué par la volonté des acteurs de colorer la fonction d'une dimension plus éducative en rupture avec la tradition, exclusivement disciplinaire, des origines du corps. Christina Vitali explique « que le CPE résultait de la crise du métier de surveillant général et qu'il s'affichait alors comme un « métier de la crise », autrement dit, un métier dont les finalités éducatives visaient à résoudre les impasses de l'ordre disciplinaire épuisé au cours des années 60 »[114]. En octobre 1960, dans le bulletin numéro un de l'amicale des anciens stagiaires surveillants généraux de l'académie de Reims, on pouvait lire : « Si nous devons veiller à l'ordre, nous avons aussi à éveiller le sens des responsabilités et de l'initiative ; si nous sommes tenus de favoriser le travail des jeunes, nous devons faire en sorte que celui-ci devienne enrichissement et non servitude. Et si nous sommes chargés d'instruire et surtout d'éduquer, nous avons obligation de respecter les

[108] R. RÉMY, P. SERAZIN, C. VITALI. *Ibid*, p 10.
[109] J.G. LEBEAU. (2008). L'approche actualisée du métier…selon l'ANCPE. *Revue de la vie scolaire n°169, p 2.*
[110] C. CARE. (1992). *Le conseiller principal d'éducation*. CRDP Lille, p 13.
[111] J.P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid*, p 5.
[112] A. BOUVIER. (1997). *Éclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation*. CRDP de Lyon, p 11.
[113] V. BARTHÉLÉMY. (2014). *Le conseiller principal d'éducation au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans sa relation aux acteurs*. Recherches et Éducation n°11, p 73.
[114] C. VITALI. (2016). L'éthique subversive du CPE. *La revue de la vie scolaire n°200-201*, p 28.

idées des jeunes et de leurs familles. Bref, notre tâche est de former des hommes et non des moutons, ni des robots, d'ouvrir les esprits et les cœurs à la vie du groupe, non les façonner à notre image ou selon nos propres idées.». Aujourd'hui, la figure de « l'éducateur »[115], adulte bienveillant, à l'écoute, juge de paix et médiateur mais aussi représentant de la loi, reste bien ancrée dans la façon dont se perçoivent les CPE[116].

L'inscription dans la circulaire de 2015 qui délèguent aux CPE l'impulsion et la coordination du volet éducatif du projet d'établissement, résonne comme un acte de reconnaissance. À cette mission initiale s'ajoutent, dans l'ordre, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire. L'énumération de ces trois prérogatives suggère d'emblée l'idée d'une large palette d'activités aux formes multiples nécessitant la maitrise de compétences à la fois managériales, éducatives et pédagogiques. De surcroit, l'activité doit se construire dans le cadre coopératif d'un travail d'équipe qui confère aux CPE une « triple appartenance à des équipes différenciées allant avec des positions et des rôles distincts dans chaque cas : équipe de pilotage de l'établissement, équipes pédagogiques, équipe vie scolaire[117] ». Animer ou participer à la vie de ces équipes constituent également une activité à part entière.

Le CPE est présenté dans une fiche métier de l'ONISEP comme une « figure incontournable du collège et du lycée (…) aux tâches variées ». En 1992[118], Claude CARE se demandait si quelqu'un était en capacité « d'embrasser en quelques mots la variété des activités d'un conseiller principal d'éducation ? ». Difficile, encore aujourd'hui, pour les CPE eux-mêmes d'apporter, collectivement et de manière consensuelle, une réponse à cette question. La circulaire historique de 1982, « auberge espagnole » selon Jean-Pierre Obin, a donné la possibilité à « chaque conseiller d'éducation, avec sa personnalité, en tenant compte des exigences de son principal ou de son proviseur et en s'appuyant sur sa connaissance du contexte de l'établissement, de pouvoir définir sa conception pratique de la profession »[119].

Le cadre d'exercice prescrit par la circulaire de 2015 reste vaste et offre encore aux CPE un espace de liberté qui va permettre une déclinaison, en pratiques, très personnelle et contextualisée. Personnelle, dans la mesure où, dans le panel des possibilités, les acteurs vont naturellement mettre l'accent sur celles qui, pour eux, ont le plus de valeur et de sens, qui correspondent à leurs intérêts, leur éthique ou encore qui peuvent être considérées comme

[115] A. BOUVIER. (1997). *Ibid*, pp 13-17.
[116] V. BARTHÉLÉMY. (2005). *Histoire de la vie scolaire.* Éditions L'Harmattan, p 95.
[117] G. PIQUEMAL (2003). Transmettre, en travaillant le sens, *La revue du la vie scolaire n°190,* pp29-31.
[118] C. CARE. (1992). *Le conseiller principal d'éducation*. CRDP Lille, p 5.
[119] A. BOUVIER. (1997). *Ibid*, p 11.

plus « nobles ». La gestion de conflits en différé, le suivi d'élèves en difficulté ou en rupture avec le fonctionnement et la norme scolaire, l'intervention programmée dans un groupe classe ou l'animation socio-éducative sont, par exemple, assimilés à des tâches « nobles » à l'inverse de celles de surveillance et de contrôle[120]. Le contexte d'exercice oriente également les pratiques. Le type d'établissement, ainsi que sa configuration spatiale et humaine, participent à conditionner une façon d'exercer le métier. Les « CPE collège » expriment régulièrement le sentiment de ne pas exercer le même métier que les « CPE lycée », ... et réciproquement. Vivre son activité en solo ou dans une équipe de pairs plus étoffée peut également influencer les orientations données à l'activité.

En avançant l'idée d'une « conception » de l'activité, la circulaire de 2015 propose aux CPE d'intégrer la catégorie des « gens de projet » dans une dimension pédagogique, éducative et territoriale plus large, aux horizons temporels plus lointains. Il devrait donc s'agir de réfléchir, prévoir, planifier et coordonner l'activité, ce qui suppose une composition avec le temps dans des perspectives, à moyen ou long terme, qui inscrirait l'activité des CPE dans une temporalité de la pérennité. La « vie scolaire » devient un « élément essentiel d'une politique éducative d'ensemble qui ne serait pas seulement axée sur une politique de prévention autour d'actions ponctuelles en réaction à des faits (…) mais également centrée sur des actions qui installent les savoirs de façon durable, les transforment en comportements pérennes adossés à un socle de valeurs reconnues par tous ».
Le temps corrélé à cette perspective est maitrisé en se répartissant dans un emploi du temps. Comme la plupart des autres acteurs de l'établissement dont le temps est strictement consigné dans un emploi du temps individuel ou collectif (élèves, enseignants), les CPE évolueraient donc dans un contexte de temps apprivoisé et borné. Mais le quotidien décrit par les CPE semble loin de cette réalité et apparait davantage « tourmenté ».

### 3.3.2. Le « tourbillon » de l'activité quotidienne

Dans la littérature, les témoignages recueillis auprès des CPE sur la manière de vivre leur activité au quotidien sont nombreux et l'impression dominante est celle d'une activité quotidienne vécue dans un tourbillon. En voici quelques morceaux choisis :

« Jeudi a été la pire journée de la semaine (…). Pourtant, la matinée avait plutôt bien commencée (…). Mais ensuite la machine s'est emballée. Appel du principal : pouvez-vous venir me voir, je reçois un nouvel élève de cinquième avec sa famille. « Bien sûr, j'arrive ».

[120] J.P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* p 22.

Pendant ce temps, madame Gérard est arrivée. Nous avions rendez-vous pour discuter des difficultés d'intégration de sa fille qui commence à se faire harceler. Le téléphone sonne, c'est une collègue qui me demande des informations sur un ancien élève qui vient d'arriver chez eux. « Je te rappelle », lui dis-je. Entre-temps, la récréation a sonné. Les élèves que j'avais convoqués m'attendent de l'autre côté de la porte. Mais je ne les recevrai pas car j'entends des hurlements dans la cour. C'est une bagarre (…). Appel du père de Faustine, encore absente ce matin. Il a envie de s'épancher, cela semble lui faire du bien… »[121]. Et de poursuivre en évoquant, pêle-mêle, le malaise d'une élève à gérer à l'entrée du self, l'organisation de la prise en charge d'élèves à cause de l'absence imprévue d'un enseignant et, dans ce tourbillon, seulement « dix petites minutes pour déjeuner ».

Autre extrait : « Le métier de CPE réserve tous les jours de nouvelles surprises, mobilisant à toute heure énergie, capacité à se remettre en question et parfois sens de la dérision. Il est au cœur du système, travaille avec différentes catégories de personnel, dans et hors l'établissement, doit savoir s'adapter et passer d'une situation à une autre en un temps record dans une journée en restant zen et cordial : répondre au téléphone, recevoir un élève exclu de cours, celui qui vient de se prendre un coup de poing, un parent d'élève, aller à une réunion de la commission hygiène et sécurité, faire face à l'absence d'un surveillant et réorganiser l'emploi du temps, s'entretenir avec un collègue enseignant qui ne sait plus quoi faire avec tel élève, remplir le dernier questionnaire sur la pandémie, évacuer un élève allergique, malade, en relisant le plan d'accompagnement individualisé en deux secondes pour ne rien oublier, travailler en lien avec l'inspection académique, téléphoner à un éducateur pour parler du cas d'un élève, se rendre au centre médicosocial pour une analyse technique… C'est un travail riche, très prenant, fait de relations en tout sens »[122].

Et, en guise de synthèse : « En fait, le CPE au quotidien, au sein du service vie scolaire, improvise, pallie, invente, apaise, console, contient, rappelle, explique. Il court aussi ! Il court derrière les élèves (souvent), derrière le temps (toujours). Métier passionnant et passionné qui consiste à former les citoyens de demain, à développer leur esprit critique, mais ces nobles missions de socialisation et de transmission de valeurs citoyennes sont perturbées par les urgences, les imprévus, les drames, les sonneries, les récrés, les rires, les larmes…».

[121] A. QUECHON, F. KOLB. (2016). *Journal intime d'un collège.* Accent aigu. Éditions sciences humaines, p 26.
[122] M. FAVREAU. (2010). Un métier de l'entre-deux portes *Les Cahiers pédagogiques n°185* URL http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-metier-de-l-entre-deux-portes.

Évoquer avec des CPE la manière de vivre le temps dans le cadre leur activité ramène presque inévitablement, et de manière récurrente, à l'idée de cette course. L'impression qui domine est celle d'une activité morcelée, discontinue où les moments planifiés (« ce que j'avais prévu de faire ») sont supplantés par l'irruption de situations imprévues et imprévisibles qui projettent l'activité des CPE dans des temporalités de l'immédiateté et de l'urgence, géographiquement vécues dans un espace non délimité, au gré des évènements émergents ou des sollicitations émanant des élèves ou des autres acteurs de la communauté scolaire. La figure du « CPE pompier » ou du « CPE zorro »[123] est prégnante, le service vie scolaire étant assimilé à un service d'urgence dans lequel le CPE exerce un « métier de la crise, c'est à dire un métier réactif, sensible au changement et à l'innovation. Une fonction qui consiste à réguler l'agitation scolaire »[124].

Même si le traitement de l'urgence peut aussi, et peut-être, se prévoir et se concevoir, le décalage entre prescription et réalité du métier semble important. L'imprévisibilité du métier qui rend obsolète et déstructure toute tentative de planification du temps, peut certes agir comme un facteur attractif d'un métier échappant à la routine mais elle peut aussi être ressentie comme la « source d'une profonde insatisfaction dans la mesure où elle conduit le CPE à aligner des actes professionnels les uns au bout des autres sans qu'il y ait pour aucun d'entre eux un traitement de fond »[125]. Dans son rapport en 1992, Claude Caré affirmait déjà que les CPE « se veulent pragmatiques. Et ceci n'est pas tout à fait un choix : il n'est guère possible d'échapper à l'obligation de réalisme, sauf à faire un autre métier »[126].

Si l'activité des CPE se dessine avant tout dans une succession ininterrompue d'évènements mettant en scène les élèves, elle se construit également par le jeu des liens tissés avec les autres acteurs de la communauté scolaire.

### 3.3.3. La fonction de CPE, représentations et attentes diverses

La circulaire de 2015 prolonge celle de 1982 en insistant sur la nécessité pour les CPE de travailler « en étroite collaboration avec les enseignants et les autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter ». L'idée d'une recherche de

[123] J.P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* p 103.
[124] C. VITALI, (2009). Le CPE, l'avenir d'une inquiétude ? *Revue de la vie scolaire n°172*, p 13.
[125] J.P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* p 98.
[126] C. CARE. *Ibid,* p 36.

solution « en commun » et l'entrée progressive des CPE en pédagogie induit un partage des missions éducatives et pédagogiques entre acteurs des EPLE. Si, dans son interprétation de la circulaire de 2015, Claude Bisson-Vaivre évoque un CPE qui est « subitement partout »[127], la réciproque est également vraie pour les enseignants qui doivent à la fois « instruire » et « contribuer à l'éducation et l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés »[128]. Le CPE évolue donc en théorie « à l'intersection de l'acquisition des connaissances et de l'éducatif »[129], « à l'interface entre les enseignants et la direction, entre l'établissement et son environnement immédiat »[130]. Nous avons vu plus en avant que ce positionnement pouvait varier en fonction du contexte d'exercice ou des aspirations individuelles des CPE eux-mêmes. Il peut également être conditionné par les représentations et attentes des autres acteurs.

Dans l'éditorial d'un dossier publié par « recherches et éducations » au titre éloquent « Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ? », Emmanuel Triby affirme que « le métier de CPE continue d'être relativement peu connu, caché dans les interstices d'une institution qui mobilise de très nombreuses qualifications professionnelles, internes et externes aux établissements scolaires, pour assurer le fonctionnement de son quotidien. ». Méconnaissance du métier qui « exprime simultanément la difficulté et les limites de sa reconnaissance ».

Difficile effectivement, lors d'échanges informels, d'obtenir une réponse précise à cette question simple : « à quoi sert un CPE dans un établissement scolaire? ». Quelle est la « plus-value » apportée par cet acteur dont seuls les établissements scolaires français du second degré sont dotés ? La multitude des réponses données témoigne de la diversité des représentations des acteurs qui entourent les CPE, y compris les élèves. Les enquêtes menées autour du métier confirment cette impression. Le rôle du CPE est interprété différemment en fonction des représentations de chacun. Nathalie Mikailloff évoque un « décalage de représentations »[131] de deux types.

Nous ne reviendrons pas sur le premier déjà envisagé précédemment, entre les attentes des prescriptions et les pratiques réelles, pour nous concentrer davantage sur celui des

[127] C. BISSON-VAIVRE. Le conseiller principal d'éducation : dépasser la lettre, *Revue de la vie scolaire n°200* p 37.
[128] Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997.
[129] R. RÉMY (2007). Conseiller Principal d'Éducation, Regards sur le métier, p 143.
[130] E. TRIBY (2014). Éditorial, *Recherches et éducations n°14*, p 5.
[131] N. MIKAILOFF (2015). L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité. Etude compréhensive d'une posture en tension. Université d'Aix-Marseille, p 53.

représentations du métier entre les différents acteurs de l'établissement, en particulier les personnels de direction et les enseignants, partenaires privilégiés des CPE.

L'enquête menée en 2007 par le CEREQ signale que « la méconnaissance de nombreux chefs d'établissement envers la fonction de CPE aurait tendance à faire émerger chez eux des représentations et des attentes réductrices à son égard »[132]. Pour les personnels de direction, le rôle du CPE se conçoit dans une dimension administrative en lien avec le fonctionnement de l'établissement qui prendrait « le dessus sur les fonctions éducatives et pédagogiques »[133]. Déjà en 1992, Claude Caré mettait en avant « la proximité », voire « la promiscuité », des fonctions pour expliquer le fait que les équipes de direction se tournent « naturellement » vers les CPE « quand la surcharge de travail a empli le bureau de l'adjoint »[134]. En 2010, sur un panel de 500 CPE interrogés, 69 % estimaient d'ailleurs que « les tâches administratives prennent le pas sur l'action éducative »[135]. La transmission de ces tâches administratives est parfois assimilée par les CPE comme une délégation d'un « sale boulot » dont les personnels de direction se délesteraient[136].

L'idée d'une fonction « d'expert en... » (absentéisme, punition…) est également véhiculée chez les personnels de direction dans un déni d'appropriation collective de ces thématiques par l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire. Globalement, la manière dont les personnels de direction se représentent ou envisagent le rôle du CPE agit sur « le contour » et « périmètre » de la fonction[137]. Exerçant sous leur autorité, les CPE sont donc amenés à s'adapter aux changements liés au turn-over régulier des équipes de direction. Dans le même établissement, l'arrivée d'un nouveau personnel de direction peut remettre en cause et orienter les pratiques des CPE.

Au niveau de l'équipe des enseignants, les représentations du rôle du CPE restent marquées par le cloisonnement pédagogie/éducation encore entretenu sur le terrain, voire accentuées par les problèmes de discipline en lien avec la massification de l'enseignement.
Jean-Paul Payet montre la manière dont « le travail de gestion de l'ordre scolaire est instrumentalisé par la mission noble de l'école, enseigner et qualifier. (…). Là, la délégation de la gestion des déviances est justifiée par la nécessité de sauvegarder une définition « pure » de

[132] J.P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* p 54.
[133] V. BARTHÉLÉMY. (2005). *Ibid,* p 95.
[134] C. CARE. *Ibid,* pp 95-96.
[135] N. ESQUIEU (2010). Regards croisés des chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré, DEPP, Ministère de l'éducation nationale, p 55.
[136] P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* p 54.
[137] P. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* p 52.

l'enseignement, débarrassée de tous les éléments contingents qui détériorent la relation pédagogique »[138].

Théoriquement partagé, le travail éducatif demeure fragmenté et, malgré les évolutions des textes réglementaires, une partie des enseignants assimile encore les CPE à « la roue de secours de la discipline, comme la personne devant faire respecter le règlement et devant faire des rondes »[139]. Les représentations des enseignants réduisent les missions des CPE à la gestion des absences, au traitement des « déviances comportementales », au suivi des élèves dans leur globalité ainsi qu'à leur prise en charge en dehors des heures de cours[140]. La dimension pédagogique de la fonction n'est pas envisagée et, quarante-huit ans après la création du corps des CPE, les références au surveillant général, restent nombreuses.

Tant pour les personnels de direction que pour une « frange d'irréductibles enseignants »[141], l'héritage du « surgé » n'est pas soldé et « nombre de professionnels auraient été confrontés, lors de leur scolarité, au surveillant général et continueraient à projeter la représentation qu'ils auraient construite à cette époque-là sur l'activité actuelle du CPE »[142]. Ce qui justifierait la prégnance de l'image strictement disciplinaire et administrative véhiculée par le surgé et vécue comme « une véritable « casserole » trainée dans le métier »[143] par les CPE.

Ce décalage de représentations génère donc des attentes différentes en fonction des acteurs qui entrent professionnellement en interaction avec les CPE. Et si les attentes sont différentes, les critères d'appréciation et de reconnaissance d'un « bon CPE » vont également l'être. Pour les CPE, « se faire une place » en adéquation avec les prescriptions institutionnelles du métier et la vision idéale qu'ils ont de leur métier, va se concrétiser dans un jeu d'influences réciproques.

[138] J.P. PAYET (1997). Le « sale boulot » : division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les annales de recherche urbaine n°75*, p 24.
[139] V. BARTHÉLÉMY. (2005). *Ibid*, p 97.
[140] JP. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid*, p 63.
[141] JP. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid*, p 30.
[142] JP. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid*, p 104.
[143] JP. PAYET. *Ibid*, p 24.

### 3.3.4. CPE et jeux d'influences

Les auteurs de l'enquête menée par le CEREQ expliquent que l'activité des CPE « se déploierait moins en fonction des textes qui régissent leur statut que d'un système d'attentes toujours changeant qui, semble-t-il, la définirait par défaut. Finalement, on exigerait d'eux (des CPE) non pas de faire ce qu'il leur appartiendrait en propre de faire en raison de leur qualification, mais ce que la Direction ou les enseignants ne sauraient ou ne voudraient pas faire »[144]. Ceci suppose l'instauration d'une relation de pouvoir visant à imposer une activité plus « assignée » que « conçue », davantage « subie » que « construite » qui peut générer des tensions qui vont parfois bien au-delà des « disputes professionnelles » envisagées par Yves Clot.

Chez les CPE, la volonté de coopérer avec les personnels de direction se traduit par une démarche de clarification de leurs prérogatives pour les rendre davantage lisibles aux yeux des personnels de direction et pour éviter toute délégation de tâches qui pourraient dénaturer la fonction. Mais ces tentatives peuvent se heurter à « un refus catégorique d'accorder une place et une légitimité à la démarche éducative portée par les CPE ». « Pour se faire obéir » et faire tenir aux CPE « les rôles qu'ils souhaitent leur assigner », les chefs d'établissement n'hésiteraient pas à « mettre une grosse pression » sur les personnels d'éducation qui vont se positionner en « contre-pouvoir »[145].

Avec les enseignants, « l'état invétéré d'incompréhension réciproque », générateur « d'incidents de frontières »[146] décrits par Claude Caré en 1992, semble perdurer. Le terme de frontières induit celui de territoires qu'il faudrait défendre ou conquérir dans un débat qui oppose une profession bien repérée, « établie » au sens donné par Everett Cherrington Hugues (celle des enseignants) à un métier (celui de CPE) dont les repères individuels et collectifs sont à géométrie variable. En 1997, Jean-Paul Payet soulignait que les questions disciplinaires, au sens de maintien de l'ordre, divisaient le corps enseignant entre « progressistes » et « traditionnels », ces derniers ne concevant le traitement des déviances scolaires que par un transfert auprès des conseillers principaux ou des personnels de direction. L'exclusion de cours symbolise géographiquement ce transfert d'une sphère à l'autre. Jean-Paul Payet explique par exemple que « le renvoi au bureau de vie scolaire (…) est vécu comme une délégation méprisante (de l'acteur et de la définition de son métier). »[147].

[144] JP. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* p 101.
[145] JP. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid,* pp 52-61.
[146] C. CARE. *Ibid,* p 86.
[147] JP. PAYET, Ibid, *p 24-25.*

Les auteurs de l'enquête de 2007 nuancent en indiquant une démarche volontariste des CPE qui « se mettent au service » des enseignants pour répondre à leur besoin de maintien de l'ordre, y compris dans l'espace classe. Ils contribuent également à montrer les difficultés dans la mise en œuvre d'un travail en complémentarité qui respecte les prérogatives des CPE[148].

Les témoignages de CPE étayent cette problématique en estimant que « beaucoup considèrent encore la part éducative comme faisant partie des basses besognes que le prestige du titre d'enseignant ou de chef d'établissement ne permet pas de prendre en charge »[149] ou en revendiquant « qu'il est nécessaire de repositionner le CPE dans l'espace éducatif, de lui faire quitter « sa posture domestique »[150], voire « d'allégeance », qui trouve son ancrage dans le fonctionnement traditionnel des établissements scolaires ou dans les différences d'origine sociale et universitaire entre enseignants et CPE[151].

L'impression d'une opposition, d'une lutte d'influence entre ces différents acteurs suppose l'émergence de tensions, voire de conflits, qui enferment leur activité dans des « temporalités d'opposition » bien éloignées des prérogatives initiales de chacun. Et en se plaçant dans une optique plus objective du temps, s'opposer, essayer de convaincre, conquérir un territoire requierent objectivement du temps qui se vit dans des temporalités plus ou moins agréables.

[148] JP. CADET, L. CAUSSE, P. ROCHE. *Ibid*, p 64.
[149] L. BRAULT (2010). Nouer des liens, démêler les conflits, *cahiers pédagogiques n°485* p 15.
[150] S. KRECINA (2010). Des pratiques professionnelles renouvelées, *cahiers pédagogiques n°485* p 20.
[151] N. MONIN (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire : la position du conseiller principal d'éducation, *Recherches et Éducation n°15*, p 35.

# *DEUXIÈME PARTIE*

# PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES et MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

## 1 PROBLÉMATIQUE

La littérature autour de l'activité des conseillers principaux d'éducation fait la part belle à l'idée d'une activité qui, vécue dans un « tourbillon », est génératrice, chez les professionnels en question, d'un sentiment de « course après le temps », de « manque » ou de « débordement ». L'ancrage profond et la récurrence de cette thématique dans le discours des acteurs concernés et les écrits qui les entourent, font émerger les questions suivantes : pour les conseillers principaux d'éducation que se cache-il derrière cette terminologie ? Qu'entend-on précisément dans ce corps de métier, spécificité exclusivement hexagonale, lorsqu'est évoquée l'idée d'un temps « qui manque » ou après lequel « on court » ?

Pour tenter de répondre à cette question, une approche quantitative dans une perspective de temps *de* travail pourrait nous éclairer. Elle permettrait de mesurer quantitativement et d'objectiver cette idée d'un « temps qui manque » ou qui « déborde », idée véhiculée par une littérature exclusivement professionnelle ou syndicale et des discours qui n'ont, à ce jour, fait l'objet d'aucune validation par une étude scientifique plus approfondie.

Une autre manière d'envisager la question du rapport au temps entretenu par le CPE, dans le cadre de son activité, va consister à passer du temps aux temporalités, d'un temps *de* travail à un temps *au* travail à travers le prisme empreint de subjectivité d'un temps vécu et d'un temps ressenti.

Sans négliger totalement la première approche, nous nous concentrerons davantage sur la seconde. Dans cette optique, la manière de « vivre son activité » est conditionnée par l'interprétation et la déclinaison opérationnelle que le CPE va faire des textes réglementaires, du lien qu'il entretient avec le contenu et le rythme de son activité (valeur et sens, « tourbillon »), du jeu d'influence réciproque avec les acteurs qui l'entourent (liberté relative et pouvoir) et des marques de reconnaissance qui vont lui être témoignées. Découpée en « tranches de vie », l'activité du CPE peut se répartir entre « temporalités acceptées » si l'écart avec l'idéal du métier est ténu, et « temporalités refusées », si le décalage s'avère trop important. Ce qui nous amène à la problématique suivante :

**Dans quelle mesure la part des « temporalités refusées » influencent-elles la perception du temps vécu par les CPE dans le cadre de l'exercice de leur activité ?**

**De quelle manière ces temporalités sont-elles « imposées » et par qui ?**

**De quelle façon les CPE appréhendent-ils cette situation ?**

## 2. HYPOTHÈSES

### Hypothèse numéro 1

L'exercice du métier de CPE se vit dans une alternance de « temporalités acceptées » et de « temporalité refusées » qui agit sur la façon dont les CPE perçoivent le temps. Dans l'activité des CPE, la part des « temporalités refusées » prime et influence négativement leur rapport au temps. L'impression d'un « manque de temps » et d'un « débordement » relève plus d'une impression que d'une réalité effective.

#### Sous hypothèse 1.1.

L'influence des « temporalités refusées » sur la perception du temps par les CPE est exacerbée dans le cadre de l'exercice du métier en collège. L'accueil d'un public plus jeune qui induit des contraintes de prise en charge temporellement plus conséquentes, explique cette différence. De plus, la pratique du métier, le plus souvent en solo dans ce type de structure, peut également constituer une réponse.

#### Sous hypothèse 1.2.

Le temps qui « manque » ou après lequel les CPE « courent » est, finalement, celui pendant lequel les CPE auraient le sentiment de « vivre » leur activité telle qu'ils l'envisagent idéalement.

### Hypothèse numéro 2

Les « temporalités refusées » sont aussi le plus souvent des « temporalités de « l'immédiateté » ou de « l'urgence » instrumentalisées par les autres acteurs pour, stratégiquement, « utiliser » les CPE et orienter leur activité en fonction de leurs besoins ou de leurs intérêts.

#### Sous hypothèse 2.1.

Les CPE ont conscience des tentatives de délégation du « sale boulot » sans parvenir à trouver les moyens de mettre un terme définitif à ces pratiques.

**Sous hypothèse 2.2.**

L'exercice du métier dans des temporalités de l'immédiateté ou de l'urgence favorise la reconnaissance de l'utilité de la fonction de CPE. C'est la raison pour laquelle les CPE acceptent de jouer un rôle en décalage avec la conception idéale qu'ils ont de leur fonction.

**Sous hypothèse 2.3.**

Contrairement aux circulaires précédentes, celle de 2015 propose une prescription du métier qui n'entérine pas les évolutions du métier sur le terrain. La circulaire est peu connue et l'activité des CPE ne relève pas encore d'une « conception ».

## 3. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

### 3.1. L'entretien semi-directif, outil de recueil

Le cadre théorique posé et les hypothèses émises vont donc nous amener à explorer l'activité des CPE. Les données à recueillir vont être centrées sur leur « vécu » pendant l'exercice du métier.

Dans nos perspectives de recherche, le « vécu » est envisagé à la fois d'un point de vue des pratiques concrètes du métier et d'une approche centrée sur les conceptions et les représentations de celui-ci. L'un comme l'autre agissent sur la façon de percevoir le temps. Si les pratiques peuvent faire l'objet d'observations directes sur le terrain, les conceptions et les représentations d'une activité ne sont perceptibles qu'à travers l'analyse du discours des acteurs concernés. L'enquête par entretien permet à priori de combiner les deux perspectives en donnant la possibilité aux interviewés de « raconter » leur métier et de « se raconter » dans leur activité. L'entretien rend possible « la collecte de faits expérimentés, articulation entre l'épreuve personnelle, concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et être interprétés »[152].
Le discours recueilli, à fois référentiel et modal, fera l'objet d'une analyse par thématique qui confirmera ou infirmera les hypothèses envisagées plus haut.

Dans le cadre de nos travaux, l'utilisation de l'enquête par entretien s'est donc, naturellement, assez vite imposée. Compte tenu des thématiques abordées (valeur et sens de l'activité,

[152] A. BLANCHET, A. GOTMAN (2007). *L'entretien*. Armand Colin, p 25.

reconnaissance, rapport aux temps vécus notamment à ceux construits par les interactions entre acteurs), l'entretien semi-directif devrait permettre de mieux « guider » les interviewés et ainsi éviter la production d'un discours trop dispersé. L'utilisation de l'entretien semi-directif en complément d'observations préalables des acteurs sur le terrain eut été idéale. Mais l'observation imposant une immersion sur le terrain qui requiert un temps long dont nous ne disposons pas, seule l'enquête par entretien semi-directif à usage principal est retenue. L'entretien peut aussi servir de prétexte à une « mise en situation d'observation »[153] de l'environnement professionnel des CPE susceptible de nous apporter des données supplémentaires.

Le fait d'exercer le métier de CPE nous confère une position privilégiée qui facilite le recueil de données plus informelles, notamment lors de temps de formation avec des collègues. Quel que soit le thème envisagé, la question du temps est récurrente chez les CPE. Son évocation amène très spontanément des propos dithyrambiques qui nous confortent dans le choix de la méthode de recueil par entretien.

Si cette position privilégiée facilite la mise en relation, elle pose également la question de l'implication du chercheur dans son objet de recherche. Pour l'évoquer, nous nous permettrons de sortir momentanément des conventions académiques en substituant le « je » au « nous ».

### 3.2. L'implication du chercheur

Je suis CPE, titulaire depuis la rentrée scolaire 1994. Après douze années de pratique en collège, j'exerce mon activité depuis 2007 en lycée professionnel. Je « vis » donc cette activité au quotidien. Si l'implication dans son métier peut se mesurer à l'aune du temps consacré à son exercice, elle se caractérise également par le lien entretenu avec lui par chaque individu. Le lien affectif que j'entretiens avec mon métier est fort (preuve en est la fidélité que je continue de lui témoigner). J'en apprécie l'exercice, je participe à sa transmission dans une démarche de formation et j'irai même jusqu'à dire que j'ai pour lui quelques ambitions.
Je l'incarne, au quotidien, avec mes propres conceptions et représentations qui agissent d'emblée sur la neutralité bienveillante qui doit animer chaque chercheur. Cet état de fait influence inévitablement le choix de l'objet de recherche du présent mémoire. Il peut aussi

[153] S. BEAUD. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix n°35*, p 236.

avoir des conséquences, tant sur la façon de conduire les entretiens que dans la phase d'analyse de discours qui suit.

Il va falloir « apprivoiser » mon implication pour que l'apprenti « chercheur » l'emporte sur le « confrère ». Le guide d'entretien peut contribuer à m'y aider mais un effort de concentration et une vigilance de chaque instant seront nécessaires pour éviter d'orienter les réponses de mes interlocuteurs en fonction des conceptions et représentations forgées par ma propre pratique du métier. Lors de la phase d'analyse du discours, le risque peut également relever d'une orientation des recherches vers un plaidoyer militant.

Pour conclure ce paragraphe sur ma propre implication, je reprendrai les propos de Chantal Lavigne[154] : « Concernant le rapport du chercheur à son objet, les propos des auteurs oscillent entre la nécessité de distanciation ou, au contraire, de proximité. ». Une trop grande proximité pouvant être préjudiciable à l'objectivité des conclusions tirées suite au recueil de données, à leur analyse puis à leur interprétation, il sera nécessaire de placer le curseur au bon endroit pour faire de cette proximité avec le métier un atout supplémentaire.

### 3.3. Population et corpus

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de population que l'on veut interroger et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on sait qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose. La définition de la population est incluse dans la définition de l'objet »[155].

La population sera bien naturellement constituée de CPE qui se répartissent dans les trois types de structure (collège, lycée professionnel ou lycée général et technologique). La répartition par genre n'a que peu d'intérêt compte tenu des hypothèses envisagées même si, au final, le corpus s'avèrera représentatif de la répartition femme-homme. Vingt CPE ont été contactés, par messagerie électronique professionnelle, dans une approche large de demandes d'entretien en lien avec le rapport au temps entretenu par les CPE dans le cadre de leur activité. À notre surprise, tous ont répondu très rapidement, avec un enthousiasme certain, l'un d'entre eux complétant même sa réponse par une phrase annonciatrice d'échanges prolixes : « Il y a beaucoup à dire sur le rapport au temps quand on est CPE, effectivement... ». Pour circonscrire le corpus à douze entretiens, le choix s'est déterminé

[154] C. LAVIGNE. (2007). *À qui appartient l'objet de recherche ? « Penser l'implication du chercheur* dans son objet : le handicap (surdité) ». Nouvelle revue de psychosociologie (n°4), pp 23-39
[155] A. BLANCHET, A. GOTMAN. (2007). *Ibid,* p 46.

en fonction d'une répartition par type d'établissement tout en essayant de de privilégier la rencontre avec des conseillers principaux d'éducation dont la proximité affective était la moins prégnante. (Annexe 2, pages 94 et 95)

La démarche s'est poursuivie par une prise de contact téléphonique ayant pour objectif de déterminer le moment du rendez-vous. Nous avons imposé la « scène », en précisant que l'entretien se ferait dans l'établissement d'exercice des interviewés afin que ces derniers soient immergés dans leur univers professionnel et, par ricochet, investis dans leur rôle de CPE. Le choix de la date et de l'heure de l'entretien a été laissé aux volontaires, cette stratégie ayant, entre autres, pour objectif de repérer à quel moment les CPE se rendraient disponibles et décideraient de nous recevoir. Ces éléments complètent le matériau à analyser en aval tout comme les consignes qui nous ont été données, voire imposées, quant aux modalités à effectuer pour prévenir les chefs d'établissement respectifs de notre venue sur le terrain d'exercice.

### 3.4. Forces et faiblesses de la méthodologie de recherches

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés du 22 novembre 2017 au 9 février 2018 auprès de douze CPE de l'académie de Besançon. Un entretien-test a été mené en préambule. Compte-tenu de l'intérêt des éléments recueillis, cet entretien sera exploité au même titre que les douze autres.

Le fait d'appartenir au même corps de métier a permis de facilement réduire la distance sociale entre interviewés et interviewer. Il nous a néanmoins fallu rassurer nos interlocuteurs, notamment sur la manière dont seront exploités les résultats de notre recherche. Plus cocasse, les interviewés se sont souvent demandés comment un CPE pouvait trouver le temps nécessaire pour mener à bien un tel travail de recherche tout en exerçant un métier « déjà si chronophage ».

Chaque entretien fut précédé d'un rituel qui a consisté à clarifier notre position d'apprenti-chercheur. Systématiquement, notre carte d'étudiant a été présentée et déposée sur la table pour qu'interviewer et interviewé gardent bien à l'esprit le cadre et le positionnement de chacun au cours des échanges.
L'instauration d'un climat de confiance, voire de connivence, propice aux confidences, a été relativement aisée. De plus, la connaissance du vocabulaire spécifique au métier de CPE

et à son environnement nous a évité de réclamer des clarifications qui auraient pu perturber la fluidité et le rythme des entretiens.

Le guide d'entretien (Annexe 3, pages 96 à 98) expérimenté lors du premier entretien-test s'est affiné pour aboutir à sa version définitive après trois rencontres. Point d'appui essentiel, il nous a permis de rester centré sur notre objet de recherche en évitant au maximum les digressions. L'usage de l'entretien semi-directif faisant partie de l'arsenal des outils utilisés dans le cadre de l'exercice quasi-quotidien de notre métier, la transposition en direction des CPE ne nous a pas posé de réelles difficultés pratiques et a même été, disons-le, vécu avec un certain plaisir. D'abord parce que la quantité et la qualité de la « récolte » du matériau nous a rassuré et nous permet d'en envisager l'exploitation avec sérénité. Ensuite parce que les moments d'échanges vécus avec nos interlocuteurs ont correspondu à des temps de réflexion denses et riches.

Si l'intérêt de vivre un moment avec son interlocuteur nous permet de recueillir un corpus conséquent, il nous amène également sur un champ émotionnel que nous ne négligerons pas dans la partie consacrée à l'analyse et à la discussion. En effet, les interviewés « se racontent » dans un panel de sentiments qui accompagne leurs confidences. Nous avons vécu des moments particuliers d'intenses émotions, mêlant joie et profonde tristesse, passion et colère qu'il a fallu, là aussi, domestiquer pour maintenir le fil conducteur des entretiens mais qui apportent des éléments supplémentaires à analyser.

La transcription des premiers entretiens, aussi fastidieuse fut-elle, nous a également permis de repérer les « occasions manquées », les opportunités que nous n'avons pas su saisir, par manque de clairvoyance ou de patience et qui auraient pu amener nos interlocuteurs à un approfondissement de leurs pensées. Ce travail de transcription a également mis en relief la tentation de notre part d'un questionnement susceptible d'orienter les réponses des interviewés ; orientation en lien avec l'envie de « coller » à nos hypothèses de recherches mais aussi et, plus dangereusement, orientation pouvant faire écho à notre propre vécu professionnel en fonction des thématiques envisagées, ce qui nous renvoie inévitablement à notre implication dans l'objet de recherche.

Nous avons évoqué plus haut l'intérêt d'effectuer les entretiens dans le milieu professionnel des interviewés qui, stratégiquement, en facilitait l'observation. Il nous a certes permis de glaner quelques éléments supplémentaires (positionnement géographique

dans l'établissement ; situations d'interaction observées avec des élèves, des enseignants ou des membres de l'équipe de direction, interruptions…) mais qui restent trop parcellaires pour pouvoir décrire plus finement le contenu de l'activité des CPE. Nous pensons donc qu'un temps d'observation de la vie d'un CPE dans chaque type d'établissement, sur une durée de deux ou trois jours, voire d'une semaine, nous aurait permis d'obtenir une vision encore plus exacte de l'activité des CPE et, par conséquent, de leur façon de vivre le temps. Des observations aboutissant à la production de fiches détaillées qui décrivent minute par minute l'activité des CPE, à l'instar de celles établies par Caroline Datchary pour les conducteurs de travaux, les traders ou les managers[156] permettraient de décrire avec précision le quotidien des CPE et de réduire au maximum le décalage entre le « raconté » et le « réellement vécu ».

### 3.5. Méthodes d'analyse des données recueillies

Après avoir relu les transcriptions littérales des entretiens, nous avons opté pour une analyse thématique des discours recueillis plus « cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations »[157] qui correspond à notre objet de recherche. Ainsi, nous avons procédé au découpage transversal de chaque entretien en regroupant les fragments de discours relevant d'une thématique identique. Les thématiques envisagées dans le guide d'entretien apparaissent naturellement en s'enrichissant de celles qui ont émergé lors de la lecture du corpus.

Nous avions vu plus haut que l'activité de travail se fractionnait en temporalités « organisationnelles », imposées par l'organisation (travail prescrit), « opérationnelles », construites par le jeu des interactions entre acteurs et « individuelles », en lien avec les aspirations et le confort de chaque acteur.
Nous avons donc choisi d'associer les thématiques retenues à ces trois catégories de temporalités pour aboutir à la répartition suivante :

[156] C. DATCHARY. (2012). *La dispersion au travail*. Octarès, pp 36-37, p 61, p 75.
[157] A. BLANCHET, A. GOTMAN. (2007). *Ibid*, p 96.

| TEMPORALITÉS ORGANISATIONNELLES | TEMPORALITÉS OPÉRATIONNELLES | TEMPORALITÉS INDIVIDUELLES |
|---|---|---|
| - Temps de travail<br>- Grille d'emploi du temps<br>- Débordement effectif<br>- Découpage de la journée (activité prévue / imprévisible)<br>- Circulaire de missions 2015<br>- Différence type établissement | - Relations avec l'équipe de direction<br>- Relations avec les élèves<br>- Relations avec les enseignants<br>- Reconnaissance<br>- Conflit - Enjeu de pouvoir | - Sens et valeur de l'activité<br>- Idéal du métier<br>- Ressenti temporel (rythmes, quotidien, urgences)<br>- Pression temporelle<br>- Débordement mental<br>- Paradoxe |

« Après avoir fait parler l'interviewé », il nous reste désormais à faire « parler le texte par l'analyse des discours »[158] en nous éloignant du factuel pour dégager des éléments de signification en lien avec les hypothèses dans une interprétation la plus objective possible.

[158] A. BLANCHET, A. GOTMAN (2007). *Ibid*, p 90.

# *TROISIÈME PARTIE*
# ANALYSE ET DISCUSSION

D'un point de vue théorique nous avons fait le choix de considérer le CPE comme un acteur exerçant son activité dans le cadre d'une organisation, à savoir l'établissement scolaire. L'analyse à laquelle nous allons procéder maintenant doit nous apporter des éléments de compréhension sur la manière dont les CPE occupent et vivent leur temps dans le cadre de leur activité.

Nous allons procéder en deux temps. D'abord en portant notre attention sur le cadre temporel des CPE, à savoir leur grille d'emploi du temps qui « enferme » l'activité. Ensuite en nous concentrant sur ce qui « se joue » à l'intérieur du cadre. Tous ces éléments participeront à la validation ou la remise en cause de nos hypothèses.

## 1. L'EMPLOI DU TEMPS, CADRE TEMPOREL DE L'ACTIVITÉ

### 1.1. Consensus et liberté d'élaboration

Le temps de travail des CPE rencontrés lors de cette enquête s'inscrit dans le cadre réglementaire prescrit par la circulaire de mission de 2015. En fonction des interprétations, le cadre temporel circonscrit la durée du travail de trente-cinq à trente-six heures quarante de présence effective en établissement. Parmi le panel, un seul CPE ne mentionnera qu'aux trente-cinq heures en établissement doivent s'ajouter quatre heures supplémentaires réglementaires soit, *« dix pour cent du temps de travail hebdomadaire »* qui ont la particularité de pouvoir être librement utilisées par les personnels, dans ou hors de l'établissement, pour aboutir, au final, à un temps de service hebdomadaire de 39 heures.

L'élaboration des grilles d'emploi du temps fait généralement l'objet d'un échange en début d'année avec le chef d'établissement. Il est à noter que dans aucun des cas envisagés, l'emploi du temps n'est autoritairement imposé hiérarchiquement : « *Il* [le chef d'établissement] [l'équipe des CPE] *nous laisse maître de notre organisation. »*. Les modalités de négociations prennent la forme récurrente d'un aller-retour entre une proposition transmise par le ou les CPE et sa validation par l'équipe de direction : *« On a fait notre emploi du temps et ça a été validé par le chef d'établissement. »*. Cet échange intègre des dimensions externes, extra-

professionnelles, la plupart du temps familiales, et des dispositions internes en lien avec le contexte de chaque établissement (effectifs, internat, ressources humaines).

La principale exigence des chefs d'établissement réside dans la volonté d'une correspondance maximale du temps de présence des CPE avec celui des élèves : *« Les chefs d'établissement, eux, ils veulent qu'il y ait des CPE non-stop dans l'établissement (…)…Et ce qui va être regardé en premier lieu, ça va être ça…C'est une contrainte qui nous est donnée. ». « Il faut toujours un CPE. ».*

Cette exigence des équipes de direction ne suscite pas de tension particulière entre les parties. D'ailleurs, les CPE partagent largement cette conception et ressentent, eux aussi, le besoin d'une couverture maximale de la semaine. Il y a donc globalement consensus autour de cette question mais les quelques points d'achoppement méritent qu'on s'y arrête.

Les désaccords émergent systématiquement quand les équipes de direction imposent des temps de présence pendant lesquels les CPE ne se sentent pas utiles ou, du moins, pas utiles au plus grand nombre, élèves mais aussi enseignants. Les temps de présence imposés le mercredi après-midi, par exemple, font débat : *« J'étais pas d'accord, sur mon emploi du temps, parce que les élèves sont là 9 demi-journées dans la semaine. Et moi, je les vois 4 demi-journées dans la semaine. ».* C'est aussi le cas, quand un temps de présence prolongé à l'internat est requis alors que les CPE le considèrent plus utile en journée : *« C'est un temps qu'on nous imposait et qui ne sert strictement à rien, strictement à rien… Et ça sert à rien du tout. ».* Mais, il est surprenant, aussi, de constater que les points de tensions peuvent émerger quand les CPE « trichent » pour obtenir un dépassement du cadre réglementaire : *« C'est quelque chose avec lequel j'ai du mal parce que je ne travaille pas le mercredi et puis, cette année, c'est tout nouveau, je ne travaille pas non plus le vendredi après-midi parce que mon chef d'établissement m'a imposé de lui remettre un emploi du temps à 35 heures…c'est pas imaginable qu'un CPE soit pas là le vendredi (…). Mon emploi du temps, c'est purement administratif…mais je le fais pas ! ».*

Les CPE apprécient quand cette demande de présence physique constante est perçue par l'équipe de direction comme la reconnaissance d'un savoir-faire et d'une expertise (connaissance fine des élèves, compétences dans l'accueil des familles et les conduites d'entretien, capacité à gérer les situations d'urgence…). Les CPE mettent en avant les vertus rassurantes de leur présence pour les équipes de direction, les personnels enseignants et les assistants d'éducation : « *C'est un peu angoissant pour elle* [la proviseur-adjointe], *et elle a*

*pu aller jusqu'à refuser des propositions d'emploi du temps parce qu'elle voyait que ça créait des trous.* ». L'interprétation s'avère un peu moins positive pour les CPE interrogés quand « *faire de la vie scolaire* » est assimilé, par les équipes de direction, à un « sale boulot » dont elles hériteraient en cas d'absence des CPE. L'absence des uns génère mécaniquement un surcroît de travail chez les autres : « *C'est-à-dire que si, nous* [les CPE], *on n'est pas là et qu'il y a une difficulté en vie scolaire, ben elle va leur remonter.* ». Le CPE joue « *un rôle de filtre* » apprécié par les personnels de direction : « *Plus le CPE est là, plus c'est confortable pour eux.* ».

Pour les CPE qui exercent en solo (en collège surtout), la ressource temporelle des trente-cinq heures est objectivement insuffisante pour couvrir l'ensemble de la semaine. La pause du mercredi est d'usage et est évoquée comme un temps de coupure nécessaire : *« Je travaille pas le mercredi. J'ai une vraie coupure. Donc le mercredi, c'est vrai, je ne viens pas*. ». En lycée, où le travail en équipe est généralisé, les « trous » sont moins nombreux, mais, quel que soit le type de structure, les arbitrages vont consister à privilégier les temps « forts » aux temps « morts ». Ces derniers se caractérisent par des effectifs moins importants d'élèves présents ou correspondent à des moments de la semaine repérés par les CPE comme beaucoup moins *« effervescents »*.

Concrètement, l'analyse des grilles d'emploi du temps recueillies fait apparaitre un découpage des emplois du temps en plages horaires compactes, des « blocs » en « *non-stop* », de la prise du service à son terme, dans une amplitude qui oscille entre 2 heures et 12 heures 15 (Annexe 4 page 99). Ce découpage dépasse parfois les limites de la légalité : « *on sait qu'il* [l'emploi du temps] *est pas légal parce qu'il ne respecte pas le temps de pause obligatoire* ». Les CPE logés par nécessité de service enchainent parfois avec des nuits d'astreinte liées à l'internat. À première vue, l'agencement interne des « blocs de temps » ne fait pas l'objet d'une formalisation très stricte. Nous sommes loin d'un temps découpé heure par heure, similaire à celui des élèves ou des enseignants.

Pour les CPE, deux temps sont réellement posés : la *« sacro-sainte»* réunion de l'équipe de direction, à laquelle les CPE sont systématiquement associés, et un temps de *« suivi des élèves »* qui se donne comme objectif le traitement des « *situations difficiles*». Les appellations sont variables d'un établissement à l'autre mais les participants à ce temps de concertation restent sensiblement les mêmes (CPE, chef d'établissement ou son adjoint,

assistante sociale et infirmière scolaire). Les CPE consacrent environ deux heures à chacune de ces réunions, soit un total de quatre heures sur la semaine.

Dans les entretiens, les CPE expriment un sentiment de liberté quant est évoqué l'organisation du « reste » du temps dont ils disposent, au final, comme bon leur semble. Cette impression de liberté est appréciée et peut rejoindre l'idée d'un acteur concepteur de son activité avancée par la circulaire de 2015.

### 1.2. Variété de communication

Les grilles d'emploi du temps sont le plus souvent entérinées par un document officiel. Dans le panel, trois exceptions viennent confirmer la règle. Pour deux CPE, les emplois du temps sont reconduits tacitement d'une année scolaire sur l'autre dans une logique d'habitudes et de collaboration, en *« bonne intelligence »,* avec l'équipe de direction. Chacun y trouve son compte, dans un registre « gagnant-gagnant » : « *Alors, des fois, je demande à venir plus tard* [quand le ou la CPE en a besoin, notamment au niveau familial] e*t c'est oui à chaque fois. ».* Plus surprenante et très isolée, cette explication d'un CPE exerçant en collège qui, pour justifier d'une non-formalisation de la grille d'emploi du temps, avancera les arguments suivants : *« Avant, j'avais des emplois du temps qui étaient difficiles à tenir. Et forcément, quand je dépassais (…), j'avais l'impression que j'étais exploité. ».*

La diffusion des emplois du temps relève dans tous les cas recensés de l'initiative des CPE qui en choisissent le mode d'affichage et de communication ainsi que les destinataires. Les modalités peuvent différer radicalement d'un établissement à l'autre. Les emplois du temps des CPE peuvent être *« connus de tout le monde »,* faire l'objet d'une communication partielle (personnels de direction ou d'accueil, assistants d'éducation, à l'exception notable des enseignants) ou encore *« affichés nulle part ».* La communication autour des « blocs de temps », peu nombreux, pendant lesquels les CPE sont effectivement absents, est assez spontanée et ne pose pas de cas de conscience : *« Il est su par tout le monde que je ne travaille pas le mercredi. ».* Par contre, la diffusion du bornage précis des plages de présence suscite une forme de réticence, voire de gêne, perçue lors des entretiens qui peuvent justifier les disparités de pratiques : *« Moi, ça me gêne* [l'affichage de son emploi du temps]. *Ça a un côté, je travaille, je suis fonctionnaire, je travaille à la sécurité sociale, j'ai des horaires, vous allez pas m'embêter en dehors. Je peux pas (…). Ce qui motive mon choix ?... c'est l'image renvoyée. L'image de quelqu'un qui s'en tient à ses horaires. ».*

La majorité des CPE interrogés revendique la circonscription de leur activité en établissement dans un cadre temporel de 35 heures. Ceux dont l'ancienneté dans le corps est la plus importante considèrent d'ailleurs comme bénéfique l'inscription dans le marbre des modalités de mise en œuvre des 35 heures dans la circulaire de missions de 2015 alors que les textes officiels précédents, plus ambigus sur la question, ne permettaient pas de *« faire véritablement valoir ses droits »* auprès des équipes de direction. Mais, paradoxalement, tous insistent sur l'idée que l'exercice du métier ne peut pas s'envisager dans le strict respect du cadre horaire réglementaire : *« Il y a un emploi du temps mais ça déborde. », « Ça déborde toutes les semaines. ».* C'est cette question du débordement que nous allons maintenant envisager.

### 1.3. L'emploi du temps « débordé » : mythe ou réalité ?

Avant de poursuivre et en préambule de ce chapitre, il convient de préciser que nous utilisons ce terme de débordement dans une approche objective de dépassement du cadre temporel réglementaire. « Avoir des horaires » est une chose, « s'en tenir à ses horaires » en est une autre et le développement qui suit va nous permettre d'aborder cette thématique.

#### 1.3.1. Le débordement : une intime conviction…

Le discours autour de cette question du débordement laisse transparaitre une argumentation qui s'intègre dans une dimension à la fois personnelle et interpersonnelle. Au niveau personnel, le dépassement du cadre permet de vivre son activité plus *« confortablement »* dans une perspective de bien-être au travail : « *Si je me mettais 35h, je pédalerais comme un malade et puis je me stresserais parce que j'arriverais pas à faire ce que je veux faire. Et ça c'est pas bon. ».* Et, *« quand il y a un truc qui arrive au moment de partir* », les CPE ne s'autorisent pas à quitter l'établissement, y compris quand leur présence n'est pas indispensable. Ils s'auto-prescrivent un prolongement horaire qui peut avoir des incidences sur le temps social qui suit, notamment familial : *« Ça m'est arrivé d'oublier mes gosses à la sortie du collège. ».* Au niveau interpersonnel, cette permanence de présence, pendant mais aussi au-delà des horaires fixés, agit comme un vecteur de reconnaissance auprès des personnels de direction et des équipes enseignantes qui louent et apprécient cette vertu.

Rappelons à ce stade que la prescription réglementaire des « 35 heures hebdomadaires inscrites à l'emploi du temps » demeure récente (2015). Tous les CPE interrogés ont été

recrutés et formés sous l'ère de la circulaire de 1982 qui prescrivait, certes, un temps de travail sur 39 heures, mais n'exigeait pas « l'établissement d'un emploi du temps » estimé « peu compatible avec les exigences des fonctions assurées par le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation ». Et si nous remontons le temps encore un peu plus loin, la circulaire de 1972 déterminait, sans aucune limite, la durée et les horaires de travail en fonction des besoins. Le métier de CPE s'inscrit donc dans ce que nous pourrions appeler une « tradition » de disponibilité et de débordement qui reste très fortement ancrée chez les CPE.

Quand sont évoquées les trente-cinq heures réglementaires, les CPE suggèrent d'emblée leur dépassement dans une démarche volontariste : *« C'est 35h… alors bon après… », « C'est 36h40. Alors je regarde pas à la minute, au quart d'heure près…à l'heure près. ».* Ils mettent en avant la difficulté, voire l'impossibilité, d'un exercice du métier dans cet empan : *« 35 heures : impossible ! », « On pourrait me mettre 45h, j'aurais encore besoin de temps pour mettre tout ce que je veux mettre. ».* L'immersion régulière dans des groupes de CPE, facilitée par notre position particulière, nous a permis d'entendre régulièrement ce leitmotiv : « *Personne* [chez les CPE] *n'est aux 35 heures !».* Et d'ailleurs, on s'interroge, dans un discours où se mêlent envie et suspicion, quand l'un d'eux dit parvenir à exercer ses missions dans le temps réglementairement imparti.

Les CPE ont comme dénominateur commun de *« naturellement »* déborder. Le débordement agit comme un signe de reconnaissance et d'appartenance qui participe à l'identité du groupe. L'ensemble du panel adhère à cette intime conviction, à cette « croyance » et, « s'en tenir à ses horaires », semble concrètement, mais aussi psychologiquement, délicat pour les CPE. Le débordement est considéré comme une évidence. Nous allons désormais tenter d'en évaluer l'ampleur.

### 1.3.2. …nuancée par la réalité des chiffres

Dans ce chapitre, nous allons nous appuyer sur des données chiffrées recueillies au cours des entretiens. Nous sommes bien conscient des limites de ces données que seule une observation sur le terrain pourrait définitivement valider et entériner. Mais la manière avec laquelle les CPE s'expriment sur cette question des *« heures supplémentaires »* est néanmoins riche d'enseignement, notamment dans l'optique d'une validation partielle de notre hypothèse numéro 1.

Si déborder est naturel, « tenir ses comptes » l'est moins pour les CPE et il est à noter que personne, à commencer par les équipes de direction, ne leur impose de le faire. Peut-être parce que, finalement, chacune des parties y trouve son compte.
Quoiqu'il en soit, quand est évoquée la mesure précise des heures supplémentaires, le flou entourant les réponses est récurrent. Les CPE expliquent partir plus tard : *« Systématiquement, le mardi je finis à 14h, à 15h je suis toujours là. »*, ou arriver plus tôt : « *J'arrive toujours en avance au bureau. J'aime bien (…) parce que ça me laisse le temps d'arriver, le temps de me poser (…). C'est un bon moment ça*. ». Ils peuvent aussi revenir pendant des temps de fermeture de l'établissement : *« Souvent, je reviens le premier jour des petites vacances. Ça me soulage. »*. L'idée d'une pratique plus sereine et apaisée du métier transparait à chaque fois. Cependant, les difficultés sont réelles au moment de quantifier précisément le nombre d'heures supplémentaires effectuées : *« Je dirais peut-être au moins deux heures en moyenne par semaine… trois heures…quelque chose comme ça. », « Sur le papier, c'est 35h mais en réalité j'en fais entre 40 et 45. »*.

La conviction intime du débordement va systématiquement de pair avec l'incapacité de le quantifier avec exactitude. D'où un recueil de données basé sur des estimations, qui, par définition, ne nous apportent que des éléments approximatifs. Un seul des CPE interrogés propose un décompte assez précis parce qu'il s'est *« amusé à les* [les heures supplémentaires] *compter (…) pour avoir une idée. »*. Il nous indique un dépassement de 66 heures dans une période allant du 4 septembre au 22 décembre 2017, *« soit un peu plus de 4h30 par semaine en moyenne. »*. Au final, pour l'ensemble du corpus, les données recueillies font osciller le dépassement du cadre temporel réglementaire d'une à dix heures par semaine sans, encore une fois, que nous puissions valider avec certitude les chiffres annoncés.

L'analyse du discours nous amène à deux remarques complémentaires. D'abord, dans le décompte, à l'exception d'un CPE, le dépassement est envisagé à partir des 35 heures de présence obligatoire au collège ou au lycée sans prendre en compte les quatre heures supplémentaires à effectuer dans ou en dehors de l'établissement. Ce qui aurait pour effet, compte-tenu des chiffres avancés, de réduire objectivement le nombre d'heures supplémentaires, voire de le réduire à néant. Nous pouvons donc dire, à ce stade de l'analyse, que l'effectivité d'un débordement de l'emploi du temps ne relève pas d'une réalité quantifiable et objective (hypothèse numéro 1). Le débordement existe mais dans une interprétation restrictive du paragraphe 4 de la circulaire de mission de 2015.

Ensuite, ce débordement ne fait finalement l'objet d'aucune plainte ou revendication particulière. Certes, les CPE apprécient quand les chefs d'établissement mettent en place des stratégies pour rétribuer les heures supplémentaires (qui, réglementairement et à la différence des enseignants, ne peuvent pas être payées en tant que telles aux CPE) ou quand ils permettent leur récupération. Mais, au cours des entretiens, le sujet a été évoqué en toute sérénité, sans manifestation de signes de colère ou de lassitude, ce qui nous ramène à l'idée avancée plus haut d'une normalité intégrée par ce corps de métier. De plus, le choix et l'amplitude du débordement relèvent davantage de décisions individuelles que d'une quelconque pression hiérarchique : *« Ma collègue, son temps, il s'arrête. Elle ferme son bureau et stop, c'est terminé. Et elle a raison. Moi je n'y arrive pas. »*.

L'analyse de la géométrie du cadre temporel et des paramètres de sa mise en œuvre nous donne des premières indications sur la façon dont les CPE envisagent leur temps de présence dans l'établissement. Ce temps s'inscrit dans une continuité et une permanence de présence, certes demandées par les équipes de direction, mais qui répondent aussi à un besoin auto-prescrit par les CPE. Ces derniers « doivent » et « se doivent » d'être physiquement présents sur des plages horaires les plus longues possibles. Cet aspect agit comme un vecteur de reconnaissance par les équipes de direction et constitue un signe d'appartenance au corps. Ceci peut expliquer les réticences, au moment de la diffusion des grilles d'emploi du temps, ou le sentiment de culpabilité exprimé quand les CPE *« ne sont pas là »*, nous renvoyant ainsi à l'histoire d'un corps marqué par cette idée de disponibilité permanente.

Nous allons désormais réduire la focale pour explorer le contenu des « blocs de temps » en analysant, au travers du discours recueilli, la façon dont les CPE occupent et emploient le temps dont ils disposent.

## 2. LE TEMPS « EMPLOYÉ » : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

Le matériau recueilli lors des entretiens va nous permettre de mieux cerner le contenu, mais aussi le rythme de l'activité des CPE dans une perspective individuelle et interpersonnelle. Préalablement, nous allons nous attacher à mettre en évidence à quoi et comment les CPE aimeraient idéalement occuper leur temps.

### 2.1. CPE et idéal d'activité

Quand on leur demande à quoi ils souhaiteraient idéalement occuper le temps dont ils disposent, les CPE décrivent exclusivement des moments consacrés aux élèves : *« Je suis là pour les élèves. »*, *« Alors, la priorité…la priorité déjà, c'est les élèves. »*. Tous les moments vécus en leur compagnie, même douloureux, sont « acceptés ». Le temps des CPE est avant toute chose destiné à être utilisé pour et par élèves. Pour les désigner, les CPE utilisent des termes qui ne restreignent pas les élèves à ce statut. Il est davantage question dans les propos de *« gosses »*, de « *gamins* » ou encore d'*« ados »*, termes qui suggèrent une appréhension plus globale et affective. Les CPE sont préoccupés par le « *bien-être* » des élèves qu'ils posent en préambule à toute possibilité d'apprentissage : *« Ma vision idéale, ça serait de faire en sorte que les élèves, ils se sentent bien au lycée. »*. Cette volonté d'une contribution à la construction d'un environnement de travail apaisé est récurrente, quel que soit le type d'établissement d'exercice : *« Voilà, cocooner les élèves et qu'ils soient bien ! »*. De ce fait, le discours est en concordance parfaite avec la formulation « historique », d'abord inscrite dans la circulaire de 82 puis reprise mot pour mot dans celle de 2015. Les CPE se considèrent bien là afin de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel ».

L'état d'esprit qui anime les CPE rejoint le prescrit. Nous pouvons presque affirmer que les CPE sont marqués au fer blanc par cette formulation. Mais, chose surprenante, peu de CPE connaissent avec précision le contenu global de la circulaire de 2015. Le discours oscille entre un désintérêt total, *« À vrai dire, j'ai pas vraiment mis le nez dedans »*, *« je la connais pas, je suis incapable de t'en parler »*, et une connaissance très parcellaire : *« pas dans le détail non. Je me souviens qu'on l'avait bossée un peu mais je dois te dire que j'ai pas révisé »*. Le texte n'influence *« absolument pas »* une activité qui se construit principalement dans l'action, *« le job, c'est celui qu'on en fait. »*. Les CPE se sentent libres d'orienter leur activité à leur guise, *« c'est toi qui crée ton truc…on a une super autonomie quand même »*.

Ils mettent également en avant l'influence du contexte d'exercice : « *Il y a une déclinaison très différente d'un établissement à l'autre mais oui oui elle est bien. Moi j'aime bien le côté concepteur de son métier, conseiller technique du chef d'établissement, j''aime bien cette idée-là.* ». L'application de la circulaire est également envisagée avec un décalage dans le temps en lien avec les réticences quant à la possibilité de son application : « *Quand on lit la circulaire, elle met en avant des choses qui n'existent pas ou qui existent chez une minorité de personnes et elle ne correspond pas à ma pratique aujourd'hui complètement. Mais elle correspond à une idée de ce que j'aimerais pouvoir faire dans les années à venir et être dans les années à venir ?* ». La méconnaissance globale du texte peut surprendre et les commentaires qui en sont faits témoignent de son côté précurseur. L'activité a un temps de retard sur le texte qui représente un objectif à atteindre.

Mais revenons, plus en détails, sur les temps que les CPE aiment vivre dans leurs pratiques. L'évocation de ces moments a toujours suscité chez nos interlocuteurs des manifestations de bien-être et de satisfaction. Les qualificatifs, *« positifs »*, *« sympathiques »*, utilisés pour préciser ces temps, vont de pair avec l'expression d'un grand plaisir à les vivre. Les CPE racontent des séquences qui les mettent en situation de « *transmettre »* ou *« d'apporter quelque chose »* aux élèves. Les demandes d'explicitation amèneront à plusieurs reprises des expressions en lien avec des apports d'ordre éducatif. Il sera question de *« transmission d'éducation »* qui, dans des temps d'écoute individuelle ou d'échanges collectifs avec les élèves, correspondent à la volonté affirmée des CPE d'incarner une image d'éducateur : *« on est des éducateurs avant tout ! »* .

Les effets de ces *« temps d'éducation »* sont rarement perceptibles à court terme. La satisfaction du travail bien fait est, dans la plupart des cas, décalée dans le temps : *« c'est super ! Je la* [une élève] *connais depuis l'année dernière et ça s'est débloqué avant les vacances de la Toussaint. Il a fallu du temps ! »*. Dans des horizons encore plus lointains, le passage d'anciens élèves qui viennent donner de leurs *« bonnes »* nouvelles en louant l'impact de l'action des CPE sur leur parcours participe à la reconnaissance de l'utilité de ces temps d'éducation: *« Il y a même un môme qui m'a dit : « Mme X, vous serez ma tutrice pour la vie. Tu vois ce que je veux dire, c'est des trucs…Voilà…*[au bord des larmes]. *C'est ça qui donne sens à ta présence »*.

Quelles que soient leurs formes, ces temps se caractérisent par la nécessité de *« se poser »* pour réfléchir à leur conception, les préparer ou les vivre sereinement dans les meilleures

conditions possibles. En cela, ils intègrent bien à l'idée du CPE « concepteur de son activité », notion prescrite par la circulaire de 2015. Les CPE peuvent alors être étiquetés « gens de projets », dans une vision à long terme de leurs actions. Ces temporalités éducatives, pendant lesquelles les CPE adoptent des postures et des gestes professionnels en phase avec les valeurs qui les animent et le sens qu'ils souhaitent donner à leur activité, sont vécues avec un grand plaisir.

Mais, dans le discours, l'emploi du conditionnel apparait quand il s'agit de trouver ou de s'accorder ces « temps de pose » que les CPE appellent de leurs vœux. Ils nous décrivent un temps *« rempli »* qui se caractérise par tout autre chose. C'est dans cette direction que nous allons maintenant nous orienter.

### 2.2 La multi-activité des CPE

Raconter sa journée ou sa semaine de travail n'est pas chose aisée pour les CPE interrogés. S'en remémorer le cours constitue un défi qu'aucun d'entre eux ne réussira, d'ailleurs, à relever jusqu'au bout. Les soupirs qui ont accompagné cette demande en disent presque aussi long que les paroles. Ces dernières mettront en lumière une palette d'activités que nous allons essayer de trier. Avant de poursuivre, rappelons que nous avons posé un cadre théorique dans lequel le CPE est un acteur exerçant dans le cadre d'une organisation. Et cet acteur se caractérise d'abord par sa disponibilité et son accessibilité.

#### 2.2.1. Les CPE, acteurs disponibles et accessibles

L'idée d'une disponibilité de tout instant jalonne le discours des CPE : « *N'importe qui peut me demander un service à n'importe quel moment.* ». Ils expriment le besoin et la volonté de se rendre facilement accessibles. Sur les treize rencontrés lors de nos entretiens, neuf évoqueront l'exercice de leur activité *« porte ouverte » : « Elle est tout le temps ouverte. ». Ce* qui autorise d'emblée *« tout le monde »* à s'y immiscer à tout instant : *« Il n'y a même pas besoin de la pousser, la porte, parce qu'elle est toujours ouverte. »*. Si l'accès au bureau est aisé, son emplacement est également stratégique, souvent dans un « entre deux », entre la salle des professeurs et les espaces dédiés aux équipes de direction. Deux CPE nous confieront avoir *« résisté »* à leur chef d'établissement respectif qui envisageait la migration de leur bureau à proximité des espaces dédiés à la direction. Le souci de ne pas être assimilés

à l'équipe de direction et de rester *« au plus près »* des élèves et des équipes enseignantes a motivé leurs refus.

De plus, l'activité des CPE n'est pas géographiquement confinée à leur bureau : *« Je bouge beaucoup dans mon établissement, donc c'est aussi moi qui vais vers les gens*. ». Pendant ces déplacements, on leur *« saute dessus »,* ou on les « *attrape au vol* ». C'est ainsi qu'avec une de nos interlocutrices, une traversée de couloir a fait l'objet de trois « interceptions » par des enseignants sur le mode *« Tiens tu tombes bien ! »* ou *« Il faut que je te parle de X* [un élève], *j'en ai pour deux secondes. »*. Les sollicitations peuvent tout aussi bien se dérouler « *entre deux portes »* qu'*« à table le midi »* et, même quand les CPE sont occupés, on s'autorise à les déranger : *« J'ai le souvenir l'an passé où j'étais allé voir une exposition et j'avais dit « Sur ce temps-là je ne suis pas disponible. ». On est venu quand même me chercher. ».*

Le fait d'être *« constamment dérangé »,* est évoqué lors des entretiens dans un discours qui, paradoxalement, mêle à la fois satisfaction et exaspération. Les désagréments sont liés à la nature des sollicitations, sur lesquelles nous reviendrons plus tard, et aux délais de réponses attendues par les « sollicitants » : « *Que je réponde à la demande à l'instant T. Les enseignants et les élèves, ils attendent ça, clairement.* ». Mais les CPE éprouvent aussi beaucoup de satisfaction à être dérangés dans la mesure où la fréquence des sollicitations agit comme un facteur de reconnaissance : « *Le fait d'être dérangée et d'être sollicitée, c'est gratifiant. Pour moi. Parce ça veut dire que tu sers à quelque chose, on pense à toi(…). Je serais malheureuse d'être une CPE qui n'est pas dérangée. ».*

### 2.2.2 Une activité *« d'imprévus »* et *« d'urgences »*

Aucune organisation ne peut totalement échapper à l'imprévu. La vie dans un établissement scolaire n'échappe bien évidemment pas à la règle. L'organisation génère naturellement des situations imprévues, endogènes ou exogènes, qui surgissent dans le quotidien et qu'il convient de traiter. Mais la manière avec laquelle les CPE mettent systématiquement en avant la part de l'imprévu dans leur activité interpelle. Nombreuses sont les formulations qui marquent la grande incertitude qui accompagne le déroulement d'une journée ou d'une semaine de travail de CPE. Le *« travail imparti n'est jamais figé »* et *« on ne sait jamais comment ça va se passer ».* L'activité fluctue en fonction des aléas, « évènements imprévisibles » selon le petit Larousse, qui bousculent l'ordonnancement initial de la journée. La journée de travail s'en trouve donc partiellement ou totalement « désordonnée », ce qui remet en cause l'ordre des priorités et l'exécution du travail prévu.

Au moment de leur prise de service, les CPE ont en effet souvent prévu d'accomplir des tâches à connotation administrative (enquêtes à renseigner, signalement à rédiger…) ou organisationnelle (planning des assistants d'éducation à établir, mise en place de projets…) souvent consignées par écrit dans des pense-bêtes style *« liste de course »*. Des rencontres avec des élèves ou des familles préalablement convoqués ou invités sont également souvent à l'ordre du jour. Le prévu se décline aussi sous la forme de rituels : *« le matin quand j'arrive, moi je prends un petit temps devant la porte* [d'entrée du collège]) *je dis bonjour à un maximum d'élèves et après je retourne au bureau »*.
Mais le décalage entre l'activité prévue et l'activité réelle ne souffre d'aucune ambigüité et les CPE décrivent un quotidien ponctué d'imprévus qui ne permettent pas, ou plutôt jamais, de réaliser ce qui avait été planifié : *« il y a des journées où je ne fais rien de ce que j'avais prévu », « j'ai pas une journée où je suis parti en ayant fait tout ce que j'avais prévu. Ça n'arrive pas, ça »*. Ce qui peut amener des éléments d'explication sur les difficultés repérées chez les CPE pour raconter leur journée.

L'imprévu émerge donc de façon aléatoire et prend souvent la forme de « situations » que les CPE vont être amenés à traiter. Elles sont souvent décrites comme relevant de *« l'urgence »*. Le terme sera très fréquemment utilisé dans le discours des CPE, le plus souvent dès l'entrée en matière quand nous demanderons une réaction spontanée sur le rapport entretenu avec le temps : *« Urgence ! Urgence ! Urgence ! »*. Nos demandes d'explicitation du terme nous amène cependant à conclure au galvaudage de son usage. Les situations présentées, finalement très anodines, deviennent des urgences parce qu'elles sont présentées en tant que telles par ceux qui les apportent ou les rapportent, ou parce que les CPE s'auto-prescrivent des délais de règlement rapides : *« tout le monde est en demande de choses rapides mais*[ longue réflexion]… *finalement, l'urgence, c'est moi qui la crée »*. La plupart des situations présentées ne sont finalement que des imprévus que l'on a, d'un côté ou de l'autre, déguisés en urgence.

La prise en charge du traitement de l'imprévu et de l'urgence est naturelle pour les CPE et ils estiment juste de s'en occuper. Ces temporalités sont, elles-aussi, globalement « acceptés ». L'un d'eux utilisera même le terme d'*« urgentologue »* pour définir son métier, terminologie qui renvoie inévitablement à l'idée d'une spécialisation propre, cette fois-ci, aux « gens de métier », experts ou spécialistes. « Les aléas du métier » font de la fonction de CPE « un métier de l'aléa » qui l'inscrit dans des temporalités de l'immédiateté.

Le traitement sans délais des imprévus a pour conséquence la remise à plus tard de ce qui avait été commencé : *« je n'arrive jamais à finir un truc que je viens de commencer. Je vais devoir l'arrêter et le reprendre »*. L'intervalle entre le début d'une activité et sa clôture peut d'ailleurs prendre des proportions surprenantes. Une tâche dont la durée d'exécution est *« honnêtement »* estimée à *« deux heures »* se verra achevée par cette CPE, en lycée général, dix jours plus tard. Elle pointera à la fois les difficultés à *« s'y remettre »* et les bienfaits de *« temps de recul supplémentaire »*, accordé de fait, permettant un travail final de meilleure qualité. Une autre CPE nous dira : « *ma liste, c'est ce que j'ai prévu de faire dès que j'ai un moment »*. Des propos qui induisent d'emblée la difficulté d'avoir ou de trouver ce moment.

Les CPE sont donc à la fois occupés par ce qu'ils font et préoccupés par ce qui leur reste à faire et leur capacité à trouver le temps de le faire. Ces trois dimensions agissent sur leur qualité de vie et de bien-être au travail. L'activité des CPE est constamment freinée et interrompue dans sa progression. : *« on fait des démarrages…et…l'impression de partir dans tous les sens, parce que plein de petites choses… et puis rien jusqu'au bout »*. Les acteurs concernés expriment, de façon récurrente, la difficulté pour *« aller au bout et au fond des choses »*. Achever et/ou approfondir pour ressentir la satisfaction du devoir accompli et se sentir apaisé : « *C'est agréable quand, par rapport à ta liste, tu as pu rayer plein de trucs, ça, c'est bien. Ça c'est des journées où tu te dis : « je suis content là ». Je me sens tranquille, avec le sentiment,…une certaine légèreté, avec le sentiment que tu as laissé derrière toi un certain nombre de choses et que tu peux avancer »*.

Cette difficulté à mener jusqu'au bout son activité est génératrice « *d'insatisfactions »*, de *« frustrations »* et de « *stress »* qui alimentent l'impression d'une course après le temps : *« c'est vrai que j'ai l'impression de courir tout le temps après le temps, de ne jamais arriver à faire tout ce que je voudrais »*. Mais, paradoxalement, les CPE apprécient le caractère aléatoire et imprévisible de leur quotidien *: « aucune journée ne se ressemble et ça, c'est bien », « J'adore me dire quand j'arrive le matin…ne pas savoir comment ma journée va être faite »*.

### 2.2.3 Une activité délestée par…

Avant d'aller plus en avant dans ce chapitre, rappelons, une nouvelle fois, que nous avons choisi de considérer le CPE comme un acteur exerçant son activité dans le cadre d'une organisation. Cette entité, espace d'interactions, intègre les CPE dans un système de représentations et dans un jeu d'influences réciproques avec les autres acteurs qui peuvent avoir des conséquences sur le contenu et les caractéristiques de leur activité.

En des termes simples, nous définirons le délestage d'une activité comme le transfert de son exécution sur quelqu'un d'autre. Faire faire à autrui quelque chose que l'on n'a pas envie d'accomplir, qui ne serait pas estimé en lien avec les prérogatives réglementaires de son activité ou qui ne serait pas « digne » de la représentation que l'on peut avoir de son métier. Ce délestage peut être légitimement accepté ou plus ou moins intensément imposé dans un rapport de force. Par réaction, il peut engendrer des formes de résistance. Dans ce chapitre, le délestage ne sera appréhendé que dans schéma unilatéral. Il ne sera en effet question que de l'activité délestée par les autres acteurs sur les CPE.

Le discours des CPE fait apparaitre régulièrement cette idée qu'une partie de l'activité globale de l'établissement arrive jusqu'à son bureau ou dans le service dont il a la charge, alors qu'elle n'a parfois aucun lien direct avec les missions réglementairement dévolues : *« tout arrive chez les CPE », « on sait pas où ça va, ça va à la vie scolaire ! ».* Un CPE, en lycée général, utilisera le terme très péjorativement connoté d'un *« résiduel »* dont personne ne veut s'occuper et qui échoue aux CPE : « *il est clair que dans beaucoup d'établissements, le service vie scolaire est encore resté, je dirais, l'endroit où tout le résiduel arrive. Ici, on a un problème avec les manuels scolaires par exemple. En lycée général, c'est un gros truc les manuels scolaires. Personne ne veut s'en occuper, c'est du résiduel, du transversal. Personne ne veut s'en occuper donc c'est nous qui gérons tout ça de A à Z ».*

Le transfert du « résiduel » vers les CPE suppose un rapport de force, de pouvoir que nous avons défini comme « la capacité de se rendre capable de faire triompher sa propre volonté dans une relation sociale ». Dans les établissements scolaires, en dehors des élèves, les CPE tissent en priorité des relations avec les équipes enseignantes et de direction. Nous allons voir maintenant de quelle façon ces derniers délestent une partie de leur activité sur les CPE.

#### 2.2.3.1 Enseignants-CPE : entre partenariat et opposition

Quand ils parlent des enseignants, les CPE évoquent des *« collègues »* avec qui ils souhaitent travailler en complémentarité *(« ils ont une vision des élèves, nous une autre. C'est complémentaire »)* et dans un *« partage de compétences »*. Ils espèrent une relation *« équilibrée »* dans une compréhension et un respect mutuel des prérogatives de chacun. CPE et enseignants sont théoriquement partenaires au service de la même cause, *« la réussite des élèves »*. Dans notre revue de lecture, nous avons évoqué la large palette des attentes et des représentations des enseignants à l'égard des CPE. Ces derniers se mettent volontiers *« à disposition », « au service »* des enseignants dans une posture de *« recours »* ou d' *«appui »*. Les CPE disent être sollicités par les enseignants dans des situations qui requièrent leur expertise (connaissance de la situation d'un élève, de son contexte familial) ou quand ils ont besoin d'un soutien. Cette demande de soutien concerne principalement des *« enseignants qui ne sont pas à l'aise au niveau cadrant », « pas à l'aise avec l'autorité »* et qui peinent dans la tenue de classe *: « c'est toi qui vas aller faire un peu la police devant ses gosses parce qu'il perd pied »*

Une distinction s'opère entre les enseignants. « *il y a ceux* [des enseignants] *qui viennent se débarrasser et pour d'autres c'est vraiment partager et voir ce que l'on peut faire ensemble »*. Néanmoins, quand sera abordée cette question des relations avec les enseignants, les expressions utilisées se rapprocheront quantitativement plus de l'idée de « se débarrasser » que de celle de « coopérer ». La coopération est facilitée quand « *ils* [les enseignants] *sont autant des éducateurs que des pédagogues »,* mais, la plupart du temps, ils se *« dédouanent »,* se « *déchargent sur le CPE* » ou se *« délestent sur la vie scolaire »*.

Ce qui « embarrasse » les enseignants revêt souvent un caractère disciplinaire, au sens *« maintien de l'ordre »*. L'anecdote rapportée par une CPE lors d'un entretien mettant en scène une enseignante accompagnant un élève dans son bureau est révélatrice. La professeure dit : *« je te l'amène pour que tu lui passes un savon ! »*. De nombreux passages dans le corpus font référence à ces tentatives de délégation du disciplinaire que les CPE justifient par la persistance de la dichotomie entre enseignement et éducation, *« ce clivage entre enseigner et éduquer, c'est certain, il existe encore »* ou, par une méconnaissance de la fonction évoquée avec résignation : « *je pense que notre métier est pas tellement connu par nos collègues…pas très bien compris…pas toujours »*. La référence aux prérogatives exclusivement disciplinaires du corps d'origine, celui des surveillants généraux, est également avancée : *« on émane du*

*surgé et même encore dans l'esprit collectif »*. Les exclusions de cours, exemple d'illustration très souvent cité, cristallisent les oppositions : *« Un prof, il peut nous exclure sept élèves à la fois, ça ne lui pose pas de souci ! »* et constituent la source de nombreux désaccords qui dégradent la qualité des relations, notamment quand les motifs invoqués par les enseignants sont jugés illégitimes par les CPE.

Le délestage peut aussi prendre une forme plus surprenante quand les enseignants demandent aux CPE de jouer un rôle de secrétaire en appelant les familles pour fixer leur rendez-vous. Toujours dans cette relation avec les familles, les enseignants demandent souvent aux CPE de les accompagner lors d'entretien avec les parents, notamment quand ceux-ci s'annoncent *« houleux » : «Ils rechignent à les faire tout seuls. Ils sont peut-être pas forcément à l'aise face aux familles »*.

Globalement, les contextes de sollicitations s'apparentent principalement à des temps de deux types. Dans le premier, les CPE ont le sentiment de jouer un rôle attendu de *« père fouettard »* ou *de « gendarme »* et d'exécuter la « *sale besogne »* en endossant le *« mauvais rôle » : « les profs, ce qu'ils attendent, c'est qu'on sanctionne, qu'on sanctionne ! »*. Ils se sentent d'ailleurs parfois pris au piège dans une sorte de conflit de loyauté entre les élèves et les enseignants, notamment quand ils estiment injuste la prise de position des professeurs qui leur demandent, plus ou moins explicitement, de les « *suivre » : « les attentes des enseignants ? Que je sanctionne, que je rajoute une couche, que j'aille dans leur sens et que je dise que* [ce qu'a fait l'élève] *c'était inadmissible…même quand je suis pas d'accord !»*.
Le second type de contexte met en scène les CPE dans le traitement de situations exclusivement problématiques, à connotation négative, apportées par des enseignants qui s'en désengagent, soit parce qu'ils s'estiment incompétents, soit parce qu'elles les mettent mal à l'aise ou, tout simplement, parce qu'ils n'ont pas envie de les gérer : *« on m'interpelle plutôt pour des choses négatives. On me donne des choses et on attend que je les règle »*. Ce désengagement s'accompagne de la demande, voire l'exigence, de trouver une solution, demande parfois relayée et même soutenue par les chefs d'établissement. La façon « d'apporter » les situations peut prendre la forme d'un dialogue, souhaité par les CPE, mais elle peut aussi s'effectuer aussi parfois sans aucun contact physique direct : *« Alors ceux qui veulent se débarrasser, tu les vois pas forcément (…) tu n'auras même pas d'interaction directe »*. La situation à traiter, souvent de type *« incident »* relaté dans un écrit, aura transité *« par un élève qui sera passé au bureau des assistants d'éducation »*. Le rapport d'incident

est parfois déposé sur le bureau du CPE en son absence ou glissé sous la porte, ce qui en exacerbe le « sale » caractère : *« Outre le fait que c'est dégueulasse* [de procéder ainsi], *je trouve aussi que c'est dégueulasse dans tous les sens du terme »*. Le « sale boulot » est là décrit dans toutes ses dimensions.

La capacité à régler ces situations favorise la reconnaissance de l'activité des CPE par les enseignants. Cette reconnaissance s'exprime souvent au travers de remerciements. Mais ce délestage génère également, chez les CPE, un sentiment désagréable lié à l'impression d'une forme de *« mépris »* à l'encontre de leur fonction auquel s'ajoute celui, tout aussi désagréable, de s'être fait piéger : *« Ce que j'aime pas chez certains collègues, c'est le côté de me refiler un peu le bébé quand ça va pas. De ne pas prendre leur part de responsabilités quand il y a quelque chose qui se passe en classe, de le déplacer sur un souci 'vie scolaire' (…) voilà pour se décharger »*.
Dans tous les cas de figure évoqués, la charge de travail et l'impact psychologique qui l'accompagne est transférée : « *À partir du moment où il* [un professeur] *a parlé du problème au CPE, c'est plus le sien (…) Pour eux, j'ai l'impression d'un soulagement. Pour nous* [les CPE], *j'ai l'impression que ça augmente notre charge mentale. »*.

#### 2.2.3.2 Les personnels de direction : une influence prépondérante

Les CPE exercent leurs fonctions sous la responsabilité des chefs d'établissement. Ils le font également sous leur autorité qui, reconnue d'emblée, est légitimement acceptée : *« Je sais que j'ai des chefs, je dois leur rendre des comptes. Ça, ça me pose pas de problème »*. La relation est également empreinte de loyauté : *« et puis ton chef, c'est celui qui décide…Donc il faut accepter que ton chef n'est pas d'accord avec toi et appliquer ce qu'il te demande »*.

Les CPE attendent des chefs d'établissement qu'ils « *fixent le cap* », « *l'itinéraire* » et « *les protocoles* » en prenant soin de solliciter leur *« expertise de conseiller technique »*. Ils éprouvent également le besoin d'être *« rassurés »*, *« suivis »* et *« soutenus »* dans leurs initiatives par l'équipe de direction. Les CPE apprécient d'être rétribués pour leur implication mais aussi, et surtout, d'être reconnus dans leur travail, verbalement ou sous forme écrite, par leur chef d'établissement. Ils en regrettent cependant la rareté : *« Quand ça marche bien, on le dit aux autres et c'est vrai que pour les CPE, on n'est rarement cités. »*. Les CPE vivent positivement leur relation avec les personnels de direction quand s'est instauré un climat de

*« confiance réciproque »*. Une confiance qui trouve ses fondements dans le partage de valeurs identiques en donnant un sens commun aux actions de chacun : *« Il avait ma totale confiance…Il me donnait son entière confiance. »*. La sérénité des relations est effective quand chacun peut mutuellement *« compter sur l'autre »*.

Nous avons déjà envisagé le rôle de *« filtre »* ou de *« pare-feux »* joué par les CPE qui permettent ainsi aux personnels de direction d'être dégagés des contraintes de gestion du quotidien. Les CPE ne « lestent » l'activité de leurs supérieurs qu'après avoir préalablement *« mâcher le travail »* par une évaluation des situations, notamment du degré de leur gravité. Le style de management influence aussi la teneur et l'ampleur de *« ce qui remonte »*. Mais nous nous intéressons davantage dans ce chapitre à « ce qui descend ».

« Ce qui descend » prend la forme de *« dossiers »* échouant aux CPE. Cette transmission fait l'objet de négociations plus ou moins tendues. Les façons d'opérer prennent des formes variables en lien avec le style de management des personnels de direction. Les *« injonctions à faire »*, autoritaires et imposées, sont plutôt rares mais mal vécues. À l'opposé, le choix d'accepter ou de refuser les missions proposées peut être librement laissé aux CPE et le fait d'*« y trouver son compte »* favorise les réponses positives. Entre ces deux manières de procéder, se glisse la description de cadre de négociations à l'issue desquelles les CPE éprouvent le sentiment d'avoir été piégé : *« C'était un management très participatif, mais on* [les CPE de l'établissement] *pouvait pas dire non. C'est très très fort ! Avec le sentiment de se faire piégés. »*.

La propension à transmettre des « dossiers » est plus marquée en lycée qu'en collège : *« Oui, parce qu'en lycée, on est moins dérangé par le quotidien et donc, du coup, on peut plus travailler de manière administrative…d'ailleurs on a plus de travail administratif en lycée »*. Mais aucun des CPE du panel n'échappe au délestage qui prend différentes formes. En lycée, l'exemple de la participation à l'organisation totale ou partielle des épreuves du baccalauréat va, à plusieurs reprises, être avancé. Cette prise en charge génère du stress mais est plutôt perçu comme valorisante : « *Le bac par exemple…en lycée général, je trouve que ça donne une légitimité »*, et valorisée : *« mine de rien quand on gère le bac on a une prime »*.
Le délestage va concerner également l'exécution de tâches plus ingrates, qui peuvent arriver sur le bureau du CPE : « *quand le chef veut pas faire, il balance au CPE. Par exemple, les enquêtes, absentéisme, violence, allez hop, la CPE ! Alors au bout d'un moment…ça prend*

*beaucoup de temps et ça te fait suer… ».* Nous sommes là, clairement, dans une description de délégation de « sale boulot » vécu désagréablement dans un rapport de pouvoir hiérarchique. Enfin, le dossier *« patate chaude »* a également retenu notre attention. *« Apparemment, il n'y a pas qu'ici que ça tombe sur le CPE* [l'organisation du dispositif « devoirs faits »]*…C'est une patate chaude qui arrive chez le CPE ».* Les débats, entendus lors d'une réunion entre CPE, ont effectivement mis en avant le délestage systématique sur les CPE de la mise en place opérationnelle de ce nouveau dispositif : *« on a répondu à une urgence qui nous est arrivée du haut de la pyramide (…). Comme tous les collèges de France, on a ramé pour coller au mieux à ce qui était véhiculé dans les médias ».* Et le « on », ce sont principalement les CPE qui ont « hérité » de l'organisation et du suivi de ce dossier.

Dans les exemples que nous venons de citer, le délestage se fait sans intermédiaire par un transfert direct de « choses à faire » aux CPE. Il s'effectue aussi de manière plus indirecte, quand les chefs d'établissement, cautionnent, initient, alimentent ou laissent perdurer des situations de délestage de tâches n'ayant, à première vue, aucun lien avec les missions des CPE mais qui *« atterrissent sur le bureau » : « Même les AED* [assistants d'éducation], *accroche-toi, font les factures aux parents pour les livres non rendus en fin d'année. J'ai halluciné quand j'ai vu ça. Ici, ils font des factures, les AED !* [En colère]. *Voilà, voilà où on en est ! C'est pas nos missions et c'est quand même une mission de l'intendance ! Et j'ai mis les pieds dans le plat en réunion de direction, et on m'a clairement fait comprendre que c'était comme ça et pas autrement ».*

Pour justifier leur propension à céder aux tentatives de délestage des équipes de direction, les CPE avancent parfois l'incapacité morale à s'opposer à la volonté du chef d'établissement : *« Quand on te dit, « vous allez faire ça, vous allez… ». Oui, des fois je me demande dans quelle mesure je peux lui dire non ».* Pour expliquer le délestage, les CPE utilisent aussi des arguments de deux natures. Professionnels, d'abord, en trouvant souvent un lien, même infime, entre la tâche confiée et leurs propres prérogatives : *« Il y a toujours un peu un impact sur la vie scolaire…Quand on superpose les rayons d'action, il y a toujours un moment où on est plus ou moins concerné par la chose donc, c'est facile de nous la donner ».* Plus personnels, ensuite : *« «et puis on a tendance à dire oui. »*, ou plutôt à ne pas « *savoir dire non* », même si l'expérience semble permettre une évolution : *« j'ai appris à dire non. Pour ces choses-là, j'ai appris à dire non ».* Et, toujours dans cette dimension individuelle, réussir à se protéger dépend aussi de la personnalité de chacun : *« Il y a des tempéraments. Il y a des*

*gens qui arrivent à mettre des barrières, à mettre des limites en tout cas. Là j'ai pas su faire, du coup… ».*

Le traitement de certains dossiers délestés relève également d'habitudes inscrites dans le fonctionnement historique de l'établissement, habitudes avec lesquelles il semble difficile de rompre : *« Il y a ça, les dossiers scolaires. Il y a des trucs comme ça dans les établissements, tu sais pas pourquoi, ça existe depuis une vingtaine d'années, c'est comme ça et ça ne change pas. C'est-à-dire que les dossiers scolaires, c'est à nous ! C'est à nous d'enregistrer les dossiers scolaires des gosses, de les demander aux établissements d'origine quand ils sont pas arrivés en début d'année, d'archiver tout ça…C'est les CPE. Tout ce qui est transports scolaires, c'est les CPE ! ».* Et quand le délestage est inscrit dans le marbre de la signalétique, l'affaire est entérinée… (Annexe 5, page 100)

Les prédécesseurs sur le poste sont parfois rendus responsables d'avoir *« ouvert une brèche »* et *« rendre les dossiers »*, sous-entendu à leurs propriétaires légitimes, demandent du temps et de l'énergie que les CPE n'ont pas envie de prendre et de consacrer au risque d'entrer dans des relations conflictuelles : « *ça c'est quelque chose qui est compliquée dans notre métier ? Quand on a accepté quelque chose au début, c'est très compliqué d'arrêter de le faire ».*

Enfin, la prise en charge des dossiers délestés participe à la reconnaissance du travail des CPE par les personnels de direction : *« c'est vrai que ça donne de la légitimité de s'occuper un peu de tout », « c'est moi qui ai pris les choses à un moment donné, qui ai accepté de les faire (…). Pour te sentir reconnue, te sentir utile (…) pour que je sois reconnue des chefs ».* La reconnaissance peut prendre la forme de rétribution financière. Mais le discours qui l'accompagne est révélateur du positionnement particulier des uns et des autres : *« au mois de juillet, chaque année le proviseur me donne l'ensemble des IMP* [indemnités de missions particulières] *qu'il n'a pas distribuées pour les heures que j'ai faites, pour le service rendu. Quand le proviseur, ils me donnent ses IMP, il me dit « c'est pour te remercier, parce que tu es corvéable à merci » ».* Le terme de corvéable nous renvoie selon la définition du petit Robert à une personne « assujettie à la corvée », la corvée étant assimilée à une « obligation ou travail pénible et inévitable ».

L'activité délestée alimente le caractère évolutif et polymorphe de la fonction dont nous avons parlé dans la première partie théorique. Cette dérivabilité du métier se confirme sur le terrain et, là encore, elle semble aussi faire le bonheur des CPE : *« Ce métier, il est dérivable et en même temps, c'est ça qui est bien. En fonction de ce qu'on aime, de ce qu'on aime pas, et ben*

*on peut s'impliquer dans des choses qui peuvent être différentes, pas forcément inscrites dans nos missions ».* Mais le délestage participe aussi et d'abord à « surcharger » concrètement l'activité des CPE de tâches ou situations supplémentaires à accomplir ou à gérer. Il s'accompagne de moments de « négociations » plus ou moins tendues et difficiles à « vivre » qui, eux aussi, « consomment » du temps.

La prise en charge de l'activité délestée ne se vit cependant pas dans des temporalités d'emblée « refusées ». Elle se « discute » dans un jeu d'influences et d'intérêts réciproques et se vit dans des temporalités plus nuancées que celles « acceptées sans restriction » ou « refusées sans concession ». La réalité s'insère dans un entre-deux. L'activité délestée génèrent plutôt des temporalités « acceptées » *« à contre-cœur »* ou *« contre mauvaise fortune bon cœur »* ou « refusées » *« en laissant la porte ouverte ».*

Cet « entre-deux » est aussi rendu possible par la démarche volontariste des CPE à *« boucher les trous ».*

### 2.2.4. Une activité compensatoire

Dans le discours des CPE transparait une sorte d'obligation morale à faire *« tourner la boutique »,* sous-entendu dans le bon sens : *« On a cet attachement-là à ce que la maison tourne bien.* ». Le terme « bon sens » est utilisé dans deux registres différents. Celui du travail bien fait, bien exécuté, qui apporte de la satisfaction personnelle : *« Quand ça tourne bien, et ben je crois que ça rassure les gamins. Donc je me dis que c'est bien…Je me sens bien…Quel sentiment ça me procure ? Celui de la satisfaction du travail accompli. ».* Le second registre va davantage faire référence à l'idée d'un travail en phase avec le sens et les valeurs véhiculés par leurs actions : *« Je pense qu'on pallie au fait que nos collègues enseignants ne sont pas tous sensibles et, en tout cas, loin de là tous formés à l'aspect éducatif de leur fonction (…) et du coup on pallie ce manque. ».* La fréquence dans le discours de l'utilisation de l'expression « faire tourner » témoigne de son caractère très prégnant, parfois jusqu'à l'obsession : *« Il faut que les choses tournent, il faut que ça tourne !… ».*

Et pour que « ça tourne », les CPE se transforment volontairement en « agents compensateurs ». Ils vont pallier aux défaillances : *« J'avais un chef d'établissement qui gérait pas du tout. Donc à un moment donné, bop, j'ai pris. Et puis après il y a un adjoint qui n'était pas là, donc j'ai pris les choses que l'adjoint faisait….Et puis, hop, petit à petit, tout dérive. ».* Ils endossent également le costume des personnels absents ou qui n'apparaissent pas dans l'organigramme de l'établissement d'exercice. Les CPE se déguisent par exemple

souvent en infirmière : *« En plus, on manque d'infirmière, on n'a pas d'infirmière depuis le mois d'octobre. Tu vois, ça c'est pareil…Et ben, on a beaucoup de temps qui est réservé à tout ce côté-là…L'infirmière gère d'habitude des choses et là, il faut qu'on prenne le relais. »*. Ils n'imaginent d'ailleurs pas d'autres alternatives possibles : *« Mais qui d'autres ? S'il n'y a pas d'infirmières ? »*.

Les CPE s'improvisent également souvent principal ou proviseur adjoint : *« Dans les autres établissements où j'ai travaillé, il n'y avait pas d'adjoint où je suis allé et forcément, je touchais à l'emploi du temps, je faisais des modifications d'emploi du temps. Pas mal de tâches qui relevaient d'un adjoint mais comme il y en avait pas. »*.

« Forcément », ou plutôt par la force de chose, les CPE deviennent des « adjoints-bis » : « *Parce qu'il manque un adjoint et que les CPE compensent le manque…Clairement ! »*. La proximité professionnelle entre les CPE et les personnels de direction adjoints est d'ailleurs à souligner. La relation se vit dans une connivence certaine quand ce personnel est issu du corps des CPE : *« On se comprend mieux. »* et le travail s'effectue dans des approches qui se rejoignent : *« Ça se voit dans l'intérêt qu'elle* [l'adjointe] *porte aux élèves et dans le fait que quand on mène des entretiens avec les familles, quand il y a des choses importantes, et bien, on se refait pas, elle a des discours, des philosophies, des façons d'appréhender les choses qui sont celles d'un CPE. »*. Mais cette proximité de territoire peut faire aussi l'objet d'incidents aux frontières, notamment quand le turn-over obligatoire des personnels de direction redistribue les cartes de la répartition des dossiers : *« Quand est arrivé un personnel de direction et qui m'a vu là, en poste, il m'a dit : « là, il va falloir peut-être lâcher certaines choses »(…). Je crois que j'avais une place dans l'établissement et que ça a dérangé ces personnels de direction. »*.

L'activité compensatoire des CPE se glissent donc dans les interstices laissés vacants, pour diverses raisons, par les autres personnels. Elle amène les CPE à opérer un dépassement de leurs fonctions initiales, ce qu'ils considèrent comme étant normal, naturel et légitime : *« Enfin, on a des missions, mais après on peut déborder des missions. », « La nature a horreur du vide donc à moment donné, il faut bien prendre part à des tâches dans un établissement scolaire. On peut pas se cantonner, je dirais, aux missions primaires uniquement. »*. Les mêmes qui, paradoxalement, nous disent courir après le temps ou en manquer.

L'analyse conduite jusqu'à présent nous a amené à envisager les caractéristiques du contenu de l'activité du CPE. Nous allons maintenant nous attacher à en décrire le rythme.

### *2.3. Un rythme « tempo presto »*

Le rythme de l'activité a été abordé dans la première partie théorique de ce mémoire au travers d'écrits descriptifs émanant de CPE. Le style d'écriture, très rythmé, et la rhétorique utilisés nous ont donné l'impression d'un tempo soutenu, d'une activité vécue dans un « tourbillon ». Les CPE sautent « du coq à l'âne », d'une tâche à l'autre, sans lien direct, dans des délais très resserrés. Le terme de « tourbillon » ne sera cependant utilisé qu'à une seule reprise lors des entretiens. Mais, de manière récurrente et quel que soit le type d'établissement d'exercice, les CPE évoquent un découpage de la journée *« par petites séquences qui se succèdent »* passant *« d'une chose à l'autre de façon très très rapide et continuelle »*. Les CPE exposent leur incapacité à se projeter au-delà d'un horizon temporel qui dépasse le quart d'heure. L'activité décrite se découpent en micro-séquences : *« je prends 5-10 minutes, puis encore 5-10 minutes. »*. Imprévus et urgences participent au découpage du quotidien en « tranches de vie » qui se succèdent et s'enchevêtrent sur un rythme rapide, à la cadence irrégulière : *« Je n'ai pas un quart d'heure sans qu'il y ait le téléphone qui sonne, qu'un élève arrive ou qu'un prof arrive. »*, ce qui renforce la difficulté à terminer le travail commencé : « *J'ai du mal à avoir 30 ou 40 minutes où je ne suis pas dérangée* ». Lors d'un entretien d'une heure environ, nous serons dérangés à six reprises pour des choses sans aucun lien entre elles, très anodines, auxquelles le CPE a répondu sans marque d'une quelconque irritation. La reprise de l'entretien nous a cependant demandé à l'un comme à l'autre un effort de « remise en route » (Annexe 6 page 101).

Évoqué précédemment, le « tout arrive chez le CPE » se décline par la gestion au quotidien de *« 15000 trucs »*. Les CPE règlent des *«bricoles »* et des *« anicroches »* dans des temps informels très courts qui demandent une réaction spontanée et requièrent *« d'être le plus vite possible, le plus réactif possible »*. Au passage, notons à nouveau l'imprécision du vocabulaire utilisé quand les CPE racontent ce qu'ils font mais ce qui nous intéresse ici, c'est l'impression dominante et récurrente d'une activité menée sur un rythme « tempo presto » (rapide) voire « prestissimo » (très rapide), à la cadence irrégulière et saccadée. Tous les CPE interrogés nous diront ressentir cette impression.

Des nuances liées au contexte d'exercice sont apportées, notamment par les CPE qui ont connu dans leur parcours professionnel un passage du collège au lycée. Ils expliquent avoir *« changé de planète »* et, qu'effectivement *« ça n'a rien à voir ! »*. Ils disent aussi être *« moins pris par cette espèce d'agitation au quotidien »* qui caractérise l'exercice du métier

au collège. En lycée, si l'agitation semble demeurer : *« Tout le temps, tout le temps, ça n'arrête jamais ! »*, elle s'exprime cependant avec beaucoup moins d'intensité ou, en tout cas, avec des nuisances moindres : *« Déjà au niveau du bruit, au niveau de l'activité, de l'animation (…) parce qu'au collège, tu es fatiguée rien que d'être présent. »*.
Les CPE, précédemment passés par le collège, expliquent également qu'au lycée, ils peuvent disposer plus souvent de temps de « pause » réparateurs et de temps de « pose » réflexifs les amenant à envisager leurs actions avec *« plus de distance »*. Au collège, le « grain à moudre » vient spontanément : *« Il suffit que je traverse la cour, ça y est, j'en ai dix qui me sautent dessus ! »*. Au lycée, il faut davantage aller le chercher : *«Ça se fait tout doucement parce qu'en lycée général, les élèves, ils ne viennent pas beaucoup à toi. »*. L'activité au lycée, professionnel ou général, semble plus entrer dans une logique de construction, de conception alors qu'au collège, elle semble davantage subie. Il est toutefois à noter que, pour les CPE du panel ayant exclusivement exercé en lycée professionnel ou général, le discours autour du rythme de l'activité rejoint sans aucune nuance celui des CPE exerçant en collège.

Intéressante également, la différence de perception de rythme entre deux CPE qui exercent dans le même établissement : *« Des fois, j'ai l'impression que tous les malheurs du monde sont tombés les jours où je suis pas là et que du coup elle* [sa collègue] *a croulé sous des trucs…Elle dit tout le temps qu'elle a rien eu le temps de faire, qu'elle a pas eu le temps de bouffer… Ouaih, c'est marrant ça ! »*. La collègue en question acquiesce en avançant les difficultés qu'elle a à se protéger : *« La différence entre ma collègue et moi, c'est que ma collègue, elle va pouvoir à moment dire stop. »*. Ce qui amène un questionnement sur la faculté des CPE à participer, eux-mêmes, à la culture de ce rythme.

Savoir dire stop fait partie de l'arsenal des stratégies développées par les CPE pour casser le rythme de la journée et s'octroyer des moments qui leur permettent de vivre leur activité sur un rythme moins endiablé. Les CPE aspirent à des *« temps de pose »* dans un souci de prise de recul et de réflexions sur leurs pratiques : « *Mais il faudrait que je m'accorde dans mon emploi du temps des moments plus calmes où je me dis : « Là je me pose, je suis à disposition de personne et je réfléchis. » »*. Ces temps de réflexion sont aussi avancés dans une optique d'approfondissement de l'activité qui, en retour, va aussi contribuer à ralentir le rythme de la journée et restreindre l'image d'urgentiste qui colle à la peau des CPE : *« J'ai l'impression d'un pompier en train d'éteindre des incendies mais comme je mets pas assez d'eau, ou pas assez de temps en tout cas, et ben, il reste toujours des petites braises. Puis qui reprennent,*

*chaque fois. Je me dis : « est-ce qu'il faudrait pas qu'on se pose, qu'on prenne le temps de…réfléchir ? ». ».*

Plusieurs CPE du panel nous diront avoir apprécié les moments passés en notre compagnie, justement parce qu'ils leur ont permis une prise de distance : *« Ça permet de réfléchir, de prendre du recul sur la fonction. J'aime bien parler de notre métier. Parce que finalement, on parle peu de notre métier. On est toujours un peu pris par le quotidien et c'est bien de réfléchir (…), c'est peut-être après ce temps-là que l'on court ». …*
Et pour se les octroyer, les CPE adoptent parfois des stratégies de dissimulation contribuant à une mise à distance du rythme quotidien. D'ailleurs, parmi le panel, ils seront six à nous recevoir en dehors de leur temps de service ou dans des temps pendant lequels l'activité globale de l'établissement tourne au ralenti (le mercredi après-midi). D'autres choisiront de délocaliser l'entretien en dehors de leur bureau et loin des espaces dédiés au service vie scolaire. Deux nous expliqueront devoir se cacher pour échapper au rythme et aux sollicitations du quotidien. « *Des fois, on est obligé de se planquer avec ma collègue. Pour te dire, des fois on est obligée d'aller se cacher dans une salle pour justement avoir le temps, tranquillement, sans que ça toque, sans que ça sonne. Aller au fond des choses. (…) ces choses qui demandent un certain calme, un certain temps. ».*

## 3. PARADOXES ET CENTRALITÉ

Nos questions initiales s'articulaient autour des notions de « débordement », de « manque de temps » et de « course après le temps » exprimées de façon récurrente par les CPE côtoyés dans le cadre de leur activité professionnelle. L'orientation prioritaire de ce travail de recherche a donc essentiellement consisté à éclairer le rapport au temps entretenu par les CPE pendant l'exercice de leur métier. Les entretiens semi-directifs nous ont permis d'inscrire les CPE dans une double confrontation avec leur temps de travail et leur temps au travail qui nous a apporté des éléments de compréhension en lien avec nos hypothèses. La première (hypothèse n°1) envisageait l'exercice du métier dans une prédominance des « temporalités refusées » sur les « temporalités acceptées » agissant sur la perception du temps. La seconde (hypothèse n°2) mettait en avant l'idée de stratégies d'instrumentalisation de la part des acteurs entourant les CPE qui, dans un jeu d'influence et pour servir leurs intérêts, orientent l'activité des CPE en l'éloignant de son idéal.

Dans l'ensemble, les CPE que nous avons rencontrés vivent et se sentent plutôt « bien » dans leur activité. Cela suppose donc que la part des temporalités « acceptées » l'emporte sur celle des temporalités « refusées ». De prime abord, notre hypothèse n° 1 se révèle infondée d'autant plus que l'expression d'une grande liberté quant à l'organisation et l'usage du temps est généralisée chez les CPE. Mais une exploration plus approfondie de la réalité fait émerger des nuances notables.

Au quotidien, les CPE accomplissent des tâches, souvent prévues, ou gèrent des situations liées aux aléas, qui s'enchevêtrent plus qu'elles ne se succèdent, désordonnant ainsi l'agencement interne du cadre temporel. Le dépassement du cadre temporel réglementaire n'est pas effectif et la *« désagréable »* sensation de débordement trouve davantage son origine à l'intérieur du cadre (hypothèse n°1). Les CPE sont débordés par un trop plein d'activités, une *« suractivité »*, qui renforce l'impression d'un manque de temps et d'une course contre la montre. En fait, les CPE nous expliquent avoir toujours un temps de retard sur leur travail : « *Je suis comme un gamin qui rend toujours son travail en retard de deux jours.* ». Le renouvellement incessant de l'activité, en lien avec la prise en charge systématique des imprévus et la difficulté à se « protéger » des sollicitations diverses, annihile toute chance de combler ce retard.

Les CPE peuvent être comparés à des coureurs de fond qui verraient, au fur et à mesure de leur progression, s'éloigner la ligne d'arrivée dans une course sans fin. Le temps manque d'abord pour, psychologiquement, contrarier le sentiment d'avoir « terminé » sa journée avec l'impression d'un travail bien fait.

Le « je suis débordé » du CPE est intrinsèquement lié à cette sensation. En cela, il rejoint celui des enseignants chercheurs qui se caractérise aussi par l'émergence de foyers de tensions en lien avec la discontinuité de l'activité et le phénomène de « dispersion » qu'elle induit. Phénomène mis en lumière dans les situations de travail décrites par Caroline Datchary, notamment celle des managers[159]. Dans ces professions, « [les] échéances se superposent et la rencontre de ces temps serrés produit une effervescence physique et mentale ressentie à la fois comme agréable, stimulante et efficace mais fatigante à la longue. ».

Les CPE courent donc, en premier lieu, après ce temps qui manque pour « bien » accomplir leur travail. Ils font délibérément le choix de se l'accorder dans une démarche volontariste et

[159] C. DATCHARY (2012). *La dispersion au travail*. Octarès, pp 75-76.

souvent sans contrepartie, avant l'arrivée ou après le départ des élèves pour se sentir *« plus confortables », « mieux »* dans leur travail.

Les CPE envisagent le travail « bien » fait sous deux angles : celui de la tâche bien exécutée, du « beau » travail et celui de missions menées au plus près de l'idéal de métier, le « bon » travail. Idéalement, les CPE apprécient de vivre des « temps d'éducation » qu'ils partagent avec les élèves, dans une relation individuelle ou collective. Ce « bon » travail devient un travail de « qualité » dans lequel ces professionnels de l'éducation « se » reconnaissent. Mais, l'instauration de ces moments implique des temps de réflexion et de préparation que le rythme et le fractionnement de l'activité quotidienne hypothèquent. L'activité se retrouve alors « restreinte » à une portion, certes « acceptée », mais qui génère de l'insatisfaction. Celle-ci se transforme en frustration pour les CPE dans l'incapacité de vivre même partiellement leur activité selon leurs idéaux. Le mouvement perpétuel plus affirmé au collège peut aller jusqu'à générer des phénomènes de *« surchauffe »* quand son niveau devient *« insupportable »* (sous hypothèse 1.1.) et avoir des répercussions notables sur l'état de bien-être et la santé des CPE.

La qualité est donc « empêchée »[160] par une activité sans arrêt « contrariée » par les aléas du quotidien. Les CPE courent donc aussi après ces temps de « qualité », dont la rareté est évoquée avec résignation (sous hypothèse 1.2.).

Mais la contrariété est aussi renforcée par la volonté, plus ou moins explicite des autres acteurs, notamment les enseignants et les personnels de direction, de détourner les CPE de leur trajectoire idéale. Non seulement le coureur CPE voit s'éloigner la ligne d'arrivée mais, en plus, on essaie de le faire sortir de la piste. Les relations sont en effet considérablement parasitées par un décalage réciproque des attentes et des représentations.

Les CPE souhaitent des enseignants un peu plus « éducateurs » alors qu'une partie des professeurs estime que la prise en charge éducative les éloigne du cœur noble de leur métier. C'est la raison pour laquelle ils tentent de s'en désengager, totalement ou partiellement, en la confiant aux CPE. Cette transmission est appréciée par les CPE quand elle est accompagnée d'une volonté de travail en coopération. Elle est rejetée quand elle correspond à une simple délégation du « sale boulot » dont les CPE ont conscience, mais qu'ils ne parviennent pas à juguler (sous hypothèse 2.1.). Les sollicitations des enseignants à l'égard des CPE restent

[160] Y. CLOT (2015). *Le travail à cœur*. Éditions la découverte, pp 38-67.

marquées par la volonté d'une utilisation de leurs services dans un registre de maintien de l'ordre. Les enseignants attendent des réponses qui vont « *dans leur sens* » et, à leurs yeux, les CPE « populaires » demeurent ceux qui *« cadrent »* ou *« recadrent »*. Le fantôme du « surgé » est encore bien présent dans les couloirs et dans la cour des établissements scolaires. Malgré le rapprochement prescrit, tant dans les circulaires de missions des CPE que dans celle des enseignants, l'étanchéité de la cloison traditionnelle entre enseignement et éducation demeure efficiente. La fusion des deux « sphères » est loin d'être effective.

Les personnels de direction peuvent jouer un rôle de régulateur entre les enseignants et les CPE. En fonction de leur positionnement, ils deviennent des « alliés » pour les CPE ou, au contraire, confortent les enseignants dans cette pratique de délestage. Quoiqu'il en soit, plus globalement, l'expression par les CPE de changements de pratiques, parfois radicaux, à l'arrivée de nouveaux personnels de direction atteste de l'importance de cette influence sur leur activité. L'espace de liberté dont disposent les CPE, notamment sur la question de l'organisation de leur temps, peut se retrouver restreint par un style de management plus autoritaire qui peut aller, dans de rares cas, jusqu'au confinement des CPE dans un rôle très mal vécu de simple exécutant. La frontière avec le « territoire » de l'équipe de direction, que les CPE se défendent d'intégrer, est néanmoins plus poreuse que celle avec les enseignants. Les univers de travail et les préoccupations sont proches. Cette proximité peut aussi favoriser le délestage de « dossiers », plus administratifs, pratique plus courante en lycée qu'en collège.

En tout état de cause, la méconnaissance de la fonction et la diversité des attentes de la part de ces personnels participent à détourner les CPE de leur idéal d'activité. La lutte d'influence ne se limite pas à transférer l'exécution d'une tâche qui va, de surcroit, alourdir le travail « prévu » des CPE. Elle participe aussi à faire endosser aux CPE des costumes dans lesquels ils se sentent mal à l'aise et/ou à l'étroit. Les situations sont instrumentalisées pour obtenir des CPE un comportement qui va permettre à ceux qui les présentent de servir leurs intérêts. Le *« je fais »* en toute liberté et de ma propre initiative se transforme en un *« on me le fait faire »* imposé et subi (hypothèse n°2). Malgré une volonté de résistance plutôt affirmée, les CPE, en quête de reconnaissance mais aussi par souci de compensation d'éventuels manques, acceptent de jouer un rôle qui n'est pas spécifiquement le leur initiatialement et dans lequel ils ne se reconnaissent pas forcément (sous hypothèse 2.2).

L'impression qui domine est celle d'un personnel à la fois *« phagocyté par le quotidien »* et enfermé par des relations qui font l'essence du métier mais qui sont parasitées et dévoyées. Mais, les CPE sont également pris au piège des paradoxes qui traversent l'ensemble de leur discours.

Le premier consiste à se plaindre d'un quotidien « tourbillonnant », d'un rythme d'activité *« effréné »*, tout en le cultivant par une « omniprésence » de tous les instants. Les CPE *« couvrent »* la semaine et ne se protègent pas des intrusions dans leur environnement de travail, se rendant ainsi accessibles et disponibles en permanence. La « porte toujours ouverte » engendre le « tout arrive » qui entraîne le « je suis toujours dérangé(e) ». Et, deuxième paradoxe, la plainte liée à l'excès se mêle à la crainte du manque.

Dans le troisième paradoxe, entre délestage et compensation, les CPE, acteurs *« dévoués »*, adoptent un positionnement de *« mise à disposition »* au service de l'établissement et des autres personnels. Pour *« faire tourner »* l'établissement, les CPE acceptent d'exécuter des tâches ou de gérer des situations parfois très éloignées des missions prescrites. Les CPE se transforment alors en « femme ou homme à tout faire », rôle péjorativement connoté, qui projette les CPE dans une posture « domestique » avec des répercussions négatives sur l'image de soi : *« On est un peu la bobonne du collège. », « Je m'appelle pas bibi. Des fois, je dis que je m'appelle plus bibi !* [Excédée] *Ça veut dire que bibi, elle peut pas tout faire ! ».*

D'autant plus que le « tout faire » inclut des choses qui éloignent encore davantage les CPE de leur idéal de métier. Car, en plus d'être une charge de travail supplémentaire, l'activité délestée plonge les CPE dans un dilemme entre « besoin de reconnaissance » et « éthique professionnelle ». Après avoir observé les agents de France Telecom au travail, Yves Clot écrit[161]: « Vivre au travail, c'est toujours tenter, parfois même au-delà des limites imaginables de l'extérieur - même par une direction - de transformer les dilemmes dans lesquels on se trouve empêtré en occasion de montrer de quoi on est capable. ». En courant le risque à la fois de s'y perdre et d'y « perdre son âme » : *« Le CPE est tellement partout et tout le temps et à tous les étages, c'est pour ça que je dis qu'il faudrait 45h. Il faudrait aussi…* [long temps de réflexion]. *Quand on est partout, on est aussi nulle part. ».* Ce troisième paradoxe peut se résumer en une phrase simple : les CPE font des choses dans lesquelles ils ne « se » reconnaissent pas mais qu'ils accomplissent pour *« se sentir reconnus ».*

[161] Y. CLOT (2015). *Ibid*, p 53.

Le métier de CPE n'a pas encore accédé au statut de « professions établies »[162] qui « ne s'occupent que des besoins qui sont tenus pour légitimes ». Chez les CPE, il a d'ailleurs souvent été aussi question de la nécessité de « faire ses preuves » pour parvenir à « faire sa place ». L'installation dans une posture de « CPE zorro » ou « CPE pompier » accélère le processus et donne plus rapidement accès à la reconnaissance. Elle éloigne cependant le corps de métier d'une projection dans des temporalités plus longues, qui correspond davantage au prescrit et à l'idéal de métier. Cette posture professionnelle insère aussi les CPE dans une sorte de cercle vicieux dont ils ont dû mal à se dégager.

Tous les éléments que nous venons de décrire génèrent, chez les CPE, l'impression d'un positionnement au centre du système : « *Le CPE, c'est quand même le centre du bahut, dans le sens où il est en relation avec les parents, il est en relation avec les élèves, relations avec les enseignants, relations avec le chef d'établissement… Donc si on fait un dessin en étoile, il peut très bien être au centre ».* Encore un paradoxe pour cette génération qui, dans une combinaison entre prescrit (la loi d'orientation de 1989 qui l'a bercée) et convictions profondes, y place les élèves.

Ce géocentrisme correspond à l'expression de cette sensation du « tout arrive ». Elle met aussi en perspective le rôle de « courroie de transmission » et d'intermédiaire que les CPE apprécient de jouer mais qui, à la longue, pèse sur leur activité. Aux yeux des CPE, la « vie » de l'établissement et le comportement des « autres » participent à les maintenir dans cette centralité. Mais le besoin d'être reconnu les incitent aussi à adopter des postures leur permettant d'exister et de demeurer au « centre du monde ».

[162] E.C. HUGUES. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulis.* Éditons de l'école des hautes études sociales, pp 125-132.

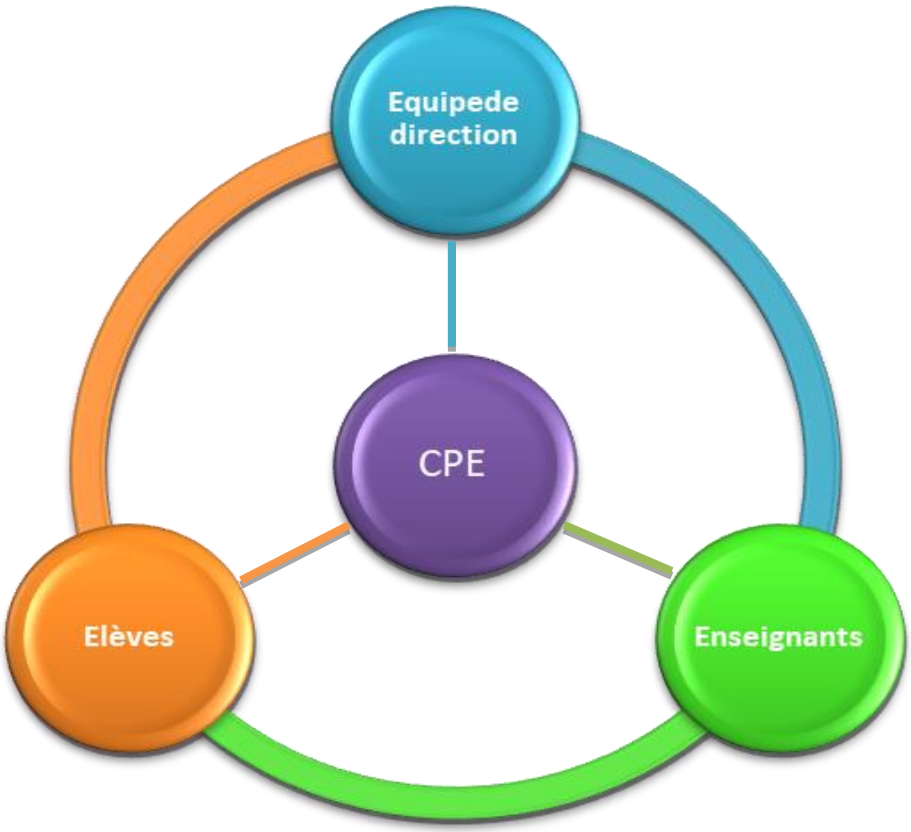



*Figure 2 : CPE et géocentrisme*

La circulaire *« ambitieuse »* de 2015 propose de s'excentrer de cette position centrale, intermédiaire, qui reste, mentalement, très ancrée chez les CPE. Il serait pertinent dans un prolongement de ce travail d'aller sonder les membres des autres « sphères ». D'abord, pour vérifier si cette impression de centralité des CPE est partagée. Ensuite, pour envisager la manière dont ils appréhendent leur propre position dans le système. Se sentir le « centre du monde » n'est peut-être pas que l'apanage des CPE.

# CONCLUSION

« Pourquoi les conseillers principaux d'éducation affirment-ils, tous, être débordés ? Comment se fait-il que, communément, soient relayées les idées d'un manque de temps et d'une course après le temps lors de rassemblements de ces professionnels dont nous faisons partie ? ». Telles étaient nos questions initiales au début de ce travail de recherche. Nous avons essayé d'y répondre en apportant un éclairage sur les relations entretenues par les CPE avec leur temps de travail et leur temps au travail. Le CPE a été positionné comme un acteur d'une organisation, ce qui nous a progressivement amené à articuler l'exercice du métier autour de quatre dimensions : réglementaire, historique, personnelle et interpersonnelle.

À part inégale, « débordement », « manque » ou « course » trouvent leurs fondements dans chacune de ces dimensions. Il s'avère délicat de mesurer la part de « responsabilités » respectives de chacune d'entre elles. L'influence du prescrit demeure minime. La déclinaison de la circulaire de 2015 est davantage un objectif à atteindre qu'une réalité effective. La circulaire possède résolument un temps d'avance sur la pratique davantage influencée par le « poids » de l'histoire du métier, les aspirations individuelles et la teneur des relations interpersonnelles qui se nouent au sein des établissements scolaires. Ces quatre dimensions s'autoalimentent et interagissent entre elles en propulsant les CPE « au cœur d'un conflit de critères sur la qualité de travail »[163]. Ces tensions donnent naissance aux paradoxes repérés tout en contribuant à l'instauration d'un cercle vicieux dont il semble compliqué de s'extirper.

Plusieurs pistes de prolongement du présent travail s'offrent désormais à nous. Dans un travail autour de l'identité professionnelle, nous pourrions nous tourner vers les enseignants et les personnels de direction afin d'analyser le regard qu'ils portent sur la fonction de CPE. Les éléments de compréhension dont nous disposons émanent principalement de travaux centrés sur l'interprétation, par les CPE, du regard des « autres ». Changer l'angle de vue, croiser les regards, apporteraient des éléments complémentaires d'interprétation autour de la diversité de représentations du métier. Dans cette première proposition, les CPE resteraient au cœur de nos préoccupations, au « centre du monde ».

Toujours autour de cette thématique d'identité professionnelle, nous pourrions aussi décider de focaliser notre attention sur les « corps intermédiaires », les professions « non établies ». Le corps des assistants d'éducation, dont nous avons finalement peu parlé, pourrait faire

[163] Y. CLOT (2015). *Ibid*, p 43.

l'objet d'une étude axée sur la manière de « faire sa place ». Les personnels sociaux et de santé pourraient être également concernés Notre curiosité nous dirige aussi vers les personnels de direction « adjoints » qui, finalement, ne sont peut-être pas aussi « établis » qu'on le suppose.

Mais, sans tourner à l'obsession, notre préoccupation autour du temps reste cependant bien ancrée. En conservant les champs théoriques qui ont étayés notre travail, nous avons très envie d'aller à la rencontre des « autres » acteurs pour décrypter leur façon de « vivre » le temps. Les impressions de débordement, de manque ou de course sont-elles partagées ? Comment perçoivent-ils le rythme de leur activité ? Quelle est, pour eux, la part des temporalités « refusée » ? Ressentent-ils, eux aussi, la sensation d'un positionnement central ? Au regard de son ampleur, cette tâche s'annonce ardue. D'autant plus ardue, qu'elle constitue seulement le préambule d'une perspective plus large encore qui consisterait à s'interroger sur l'influence des décalages de rythmes de vie de chacun sur les relations interpersonnelles et la construction d'un travail d'équipe cohérent. … Vaste projet !

Pour terminer, nous ne pouvons pas conclure l'écriture de ce mémoire sans revenir sur notre implication. Il serait bien prétentieux d'affirmer sans restriction que nous sommes parvenus à une distanciation optimale « Je » suis conseiller principal d'éducation et il a fallu mettre à distance ce paramètre pour proposer des conclusions les plus objectives possibles. Le « je » a, évidemment, plus ou moins influencé chaque étape de ce travail, notamment et en tout premier lieu, le choix de son sujet. La première partie théorique facilite la distanciation en nous extirpant de notre vécu. Dans la seconde phase, le « je » a aussi très facilement ouvert des portes, celles des CPE qui, d'ailleurs, l'étaient déjà ! Pendant les entretiens, le « collègue » s'est assez facilement effacé au profit du « chercheur ». C'est au cours de la rédaction de la troisième partie qu'il a davantage fallu dompter et apprivoiser le « je ». Les propos des CPE suscitaient parfois l'adhésion ou la réprobation du pair, dans une forme de jugement qui ne peut pas avoir sa place dans un travail de recherche.

La confrontation de notre analyse avec celle d'un chercheur partageant une approche théorique et un recueil de données identiques aux nôtres, permettrait de mesurer l'influence de notre degré d'implication. Et sûr qu'une telle comparaison intéresserait tous les chercheurs qui travaillent autour de cette notion d'implication dans l'objet de recherche !

# BIBLIOGRAPHIE

***Ouvrages et articles***


ABALLEA F. (2001). Activité de service et porosité des temps sociaux : Le cas d'un service public. Dans *Temps de travail et temps libre* (pp 49-62). De Boeck Supérieur. Doi : 10.3917/dbu.duran.2001.01.0049.

AÏT ALI N., ROUCH J.P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant chercheur, *Revue temporalités n°18* URL : http://temporalites.revues.org/2632 ; DOI : 10.4000/temporalites.2632.

AUBERT N. (2003). *Le culte de l'urgence.* Flammarion.

AUBERT N. (2008). Violence du temps et pathologies hypermodernes. *Cliniques méditerranéennes n°78.*

BARREAU H. (1996). *Le temps.* Collection que sais-je, PUF.

BARTHÉLÉMY V. (2005).*Histoire de la vie scolaire.* Éditions L'Harmattan.

BARTHÉLÉMY V. (2014), *Le conseiller principal d'éducation au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans sa relation aux acteurs*. Recherches et Éducation n°11.

BEAUD S. (1996) L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix n°35*.

BERNOUX P. (1985). *La sociologie des organisations*. Editions du seuil.

BISSON-VAIVRE C. (2016) Le conseiller principal d'éducation : dépasser la lettre, *Revue de la vie scolaire no 200.*

BLANCHET A. GOTMAN, A. (2007), *L'entretien*, Armand Colin.

BORZEIX A. (2016). Sous la co-direction de M.A. DUJARIER, C. GAUDART, A. GILLET et P. LENEL. *L'activité en Théorie. Regards croisés sur le travail.* Collection Travail et activités humaines. Éditions Octarès.

BOUDON R., BESNARD P., CHERKAOUI M., PLECUYER B. (2012), *Dictionnaire de la sociologie.* Larousse.

BOULIN J.Y., LALLEMENT M., VOLKOFF S. (2006). Introduction, cadres spatio-temporels de la vie quotidienne. *Temporalités n°4*. URL : http://temporalites.revues.org/321.

BOUQUET B. (2011). Les temps et les temporalités à défendre dans les politiques sociales et l'intervention sociale. *Vie Sociale n°11.*

BOUTINET J.P. (2004). *Vers une société des agendas*. Sociologie d'aujourd'hui, PUF.

BOUVIER A. (1997) *Éclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation*. CRDP de Lyon.
BRAULT L. (2010). Nouer des liens, démêler les conflits, *cahiers pédagogiques n°485*.

CADET P., CAUSSE L., ROCHE, P. (2007). *Les conseillers principaux d'éducation, un métier en redéfinition permanente.* CEREQ.

CARAYOL V. (2005). Principe de contrôle, communication et temporalités organisationnelles *Etudes de communication no 28* URL :http://edc.revues.org/276 ; DOI : 10.4000/edc.276.

CARE C.(1992). *Le conseiller principal d'éducation*. CRDP Lille.

CLOT Y. (2016). Sous la co-direction de M.A DUJARIER, C. GAUDART, A. GILLET et P. LENEL. *L'activité en Théorie. Regards croisés sur le travail.* Collection Travail et activités humaines. Éditions Octarès.

COEUGNET C., CHARRON C, VAN DER WEERDT C,. ANCEAUX F., NAVETEUR J. (2011). La pression temporelle : un phénomène complexe qu'il est urgent d'étudier. *Le travail humain n°74.*

Collectif GRIOT. (2003). *Figures du temps. Les nouvelles temporalités du travail et de la formation*. L'Harmattan.

COMPAGNONE C. et PETIT S. (2014). Séparer et intégrer. Les temps du conseil des agents des chambres d'agriculture. *Revue d'anthropologie des connaissances n°8.*

CONCHE M. (1992). *Temps et destin*. Éditions Fayard.

CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du seuil.

DANIELLOU F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue, *Activités* [En ligne], 3-1 | avril2006, mis en ligne le 01 avril 2006, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://activites.revues.org/1835 ; DOI : 10.4000/activites.1835.

DATCHARY C. (2012). *La dispersion au travail*. Octarès,

DATCHARY C., GAGLIO G. (2014). Hétérogénéité temporelle et activité de travail. Entre conflits et articulation. *Revue d'anthropologie des connaissances volume 8, p*p1-22 DOI 10.3917/rac.022.0001.

DE ALMEIDA E. et SOUZA B. (2005). Le pouvoir et le mensonge. *Revue Nord-Sud n°20.*

DEJOURS C. (1993). Coopération et construction de l'identité en situation de travail. *Futur antérieur n°16.*

DELAHAYE J.P. (2016). *Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative*. Berger-Levrault.

DENNY J.L. (2013). Nouveau référentiel des CPE : vers l'entrée en politique ? *La revue de la vie scolaire n°190.*

DUBAR C. (2014). Régimes de temporalités et mutations des temps sociaux, temporalité n°0.

DUBAR C. (2014). Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire, *Temporalités* volume 20 URL : http://temporalites.revues.org/2942 ; DOI : 10.4000/temporalites.2942.

ÉLIAS N. (1984). *Du temps*. Éditions pluriel.

ENRIQUEZ E. (2007).*Clinique du pouvoir, les figures du maitre.* Éditions ERES.

ESQUIEU N. (2010). Regards croisés des chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré, DEPP, Ministère de l'éducation nationale.

FAVREAU M. (2010) Un métier de l'entre-deux portes *Les Cahiers pédagogiques n°185* URL http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-metier-de-l-entre-deux-portes.

FRANCIOSI C. et JAFFRES E. (2005). Réduction du temps de travail et conditions de vie au travail. Une comparaison industrie/services à partir de deux enquêtes sectorielles par questionnaire. *Revue Innovations* n°22

GAGNE G.(2005). La rareté du temps. *Revue du Mauss n°25*.

GROSSIN W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Octarès.

HUGUES H.C. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulis.* Éditons de l'école des hautes études sociales.

KLEIN E. (2004). *Les tactiques de chronos,* Flammarion.

KRÉCINA S. (2010). Des pratiques professionnelles renouvelées, *cahiers pédagogiques n°485*.

LAVIGNE C. (2007). À qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité), *Nouvelle revue de psychosociologie n°4.*

LE FLOCH M.C. (2008). Un relecture du sale boulot, entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle n°18.*

LEBEAU J. G. (2008). L'approche actualisée du métier selon l'ANCPE. *Revue de la vie scolaire n°169.*

LHUILLIER D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler n°14.*

LICOPPE C. (2008). Logiques d'innovations. Multiactivité et zapping au travail. *Revue Hermès n°50.*

LUHMANN N. (2001). *La légitimation par la procédure*. Les Presses de l'Université Laval. Cerf.

MIKAILOFF N. (2015). L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité. Étude compréhensive d'une posture en tension. Université d'Aix-Marseille.

MOLINIE A.F. et VOLKOFF S. (1981). Les contraintes de temps dans le travail. *Revue Économie et statistique, n°131.*

MONIN N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire : la position du conseiller principal d'éducation, *Recherches et Éducation n°15.*

OTÉRO M. (2006). La sociologie de Michel Foucault : une critique de la raison impure. *Sociologie et société n°385.*

PAYET J.P. (1997). Le « sale boulot » : division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les annales de recherche urbaine n°75.*

PINEAU G. (1987). *Temps et contre-temps.* Saint Martin.

PIQUEMAL G (2003). Transmettre, en travaillant le sens, *La revue du la vie scolaire n°190.*

QUECHON A., KOLB F. (2016.) *Journal intime d'un collège*. Accent aigu - Éditions sciences humaines.

RÉMY R. (2007), Conseiller Principal d'Éducation, Regards sur le métier. ADAPT Éditions.

RÉMY R., SÉRAZIN P., VITALI C. (2010). .*Les conseillers principaux d'éducation*. Coll. Éducation et formation. PUF.

ROSA H. (2010). Accélération. *Une critique sociale du temps.* Éditions La découverte.

SAMSON J. (1996). Daniel Mercure - Les temporalités sociales. *Aspects sociologiques Vol. 5 n°1.*

SUE R. (1993). La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation, *Revue française de pédagogie, volume 104.*

THOEMMENS J. (2008). Sociologie du travail et critique du temps industriel, *Temporalités* volume 8. URL : http://temporalites.revues.org/92 ; DOI : 10.4000/temporalites.92.

THOEMMES J., THÉBAULT C., ROUCH J.P., ESCARBOUTEL M. (2004). Les usages du temps libéré. URL https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112434. Ministère délégué à la recherche.

TOURMEN C. (2007). Activité, tâche, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Revue santé publique n°19.*

TRIBY É. (2014). Éditorial, *Recherches et éducations n°14.*

VITALI C. (2009). Le CPE, l'avenir d'une inquiétude ? *Revue de la vie scolaire n°172.*

VITALI, C. (2016). L'éthique subversive du CPE. *La revue de la vie scolaire n°200-201*.

## *Circulaires*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Décret n°70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972. Mission des conseillers principaux et conseillers d'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982. Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n°2015-139 du 10-8-2015. Mission des conseillers principaux d'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

# ANNEXES

**ANNEXE 1 Circulaire de missions des CPE Août 2015** (page 1/6)

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du décret n° 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation :
« Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. »

La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

## 1 - La politique éducative de l'établissement

a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les CPE prennent part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Par ailleurs, ils conseillent le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques, notamment dans le cadre du projet d'établissement.

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas, assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

b) La contribution à une citoyenneté participative

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe.

Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...).

De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de la laïcité à l'école.

**2 - Le suivi des élèves**

a) Assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves

Les CPE sont associés aux différentes équipes pédagogiques des classes dont ils ont la charge. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors de la classe, ils sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux.

De par leurs missions spécifiques, les CPE apportent une contribution à la connaissance de l'élève et la font partager. Ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants et les autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter.

Membres du conseil de classe, ils sont associés à l'équipe pédagogique pour procéder à l'évaluation régulière de l'élève et contribuent à établir une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement (passage entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée et entre le lycée et le post-bac).

En outre, les CPE apportent, avec les enseignants, un appui aux conseillers d'orientation-psychologues. Ils contribuent avec eux à l'accompagnement, au conseil et au suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel d'orientation, de leur poursuite d'études ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'action éducative de l'établissement, les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risques, les signes d'addiction, les troubles anxieux, les situations de stress) l'absentéisme et le décrochage scolaire. Au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à la meilleure connaissance possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargés de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme.

Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Ils participent à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation.

Les CPE jouent un rôle essentiel dans les échanges d'informations relatives aux élèves, notamment par l'utilisation des outils et ressources numériques mis à leur disposition.

Par ailleurs, les CPE peuvent se voir confier, avec leur accord, des missions particulières telles que la responsabilité de référent décrochage scolaire, dont la mission est notamment de contribuer à la sécurisation des parcours de formation en permettant aux jeunes, tout au long de leur cursus, de réintégrer la formation initiale, ou encore la participation à des actions de tutorat afin de favoriser la réussite scolaire.

Enfin, ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves

Les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux.

En lien avec les personnels enseignants et d'orientation, ils aident les familles ou les représentants légaux des élèves à l'élaboration et à l'accompagnement du projet personnel de chaque élève.

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

**3 - L'organisation de la vie scolaire**

a) Organiser l'espace scolaire et la gestion du temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat

Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant leurs conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties, ainsi que leurs déplacements et leur circulation au sein de l'établissement y compris dans les zones récréatives, les zones de travail et d'études collectives.

Ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil pour le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps.

Ils participent, avec le(s) professeur(s) documentaliste(s), et dans le respect des missions de chacun, à la prise en charge des élèves hors du temps de classe pour favoriser les apprentissages, notamment en mettant à leur disposition les espaces et les ressources nécessaires.

Les CPE peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.

b) Contribuer à la qualité du climat scolaire

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions énaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

c) L'animation de l'équipe vie scolaire

Pour exercer leurs missions et participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, les CPE s'appuient sur l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre du volet éducatif du projet d'établissement qu'ils élaborent avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire, les CPE précisent les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice. Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement. Ils peuvent contribuer à leur évaluation.

**4 - Les obligations de service**

Les obligations de service des CPE et les règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service sont rappelées ci-après.

a) L'organisation du temps de travail des CPE

Les obligations de services des CPE sont définies par le décret n° 2000-815 du 25 août 2000 relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État et par les arrêtés du 4 septembre 2002 pris pour l'application du décret du 25 août 2000 précité.

Elles s'inscrivent dans le cadre de l'horaire annuel de référence de 1 607 heures, ramené à 1 593 heures par la prise en compte de 14 heures annuelles au titre des jours dits de fractionnement des congés. Ce volume horaire se répartit selon un cycle de travail hebdomadaire pendant les 36 semaines de l'année scolaire ainsi que, dans le cadre de leurs missions, durant une semaine après la sortie des élèves, une semaine avant la rentrée des élèves et un service de « petites vacances » n'excédant pas une semaine ; pendant ces trois semaines, les CPE effectuent des tâches qui entrent dans la définition de leurs missions telles qu'elles sont définies à l'article 4 du décret précité du 12 août 1970.

Durant l'ensemble de ces semaines, la durée hebdomadaire de travail est de 40 heures 40 minutes, dont :

- 35 heures hebdomadaires, inscrites dans leur emploi du temps ;

- 4 heures par semaine, laissées sous leur responsabilité, pour l'organisation de leurs missions ;

- un temps de pause quotidien de 20 minutes non fractionnable pour 6 heures travaillées.

b) L'accomplissement de missions particulières

Les CPE peuvent assurer, avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières définies par le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 et la circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015. Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

c) Le régime des astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service (NAS)

S'agissant des règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service, une période d'astreinte s'entend comme une période pendant laquelle l'agent, sans être à la disposition permanente et immédiate de son employeur, a l'obligation de demeurer à son domicile ou à proximité afin d'être en mesure d'intervenir pour effectuer un travail au service de l'administration, la durée de cette intervention étant considérée comme un temps de travail effectif. Conformément aux dispositions du décret n° 2002-1146 du 4 septembre 2002 relatif aux astreintes des personnels d'éducation logés par nécessité absolue de service dans les établissements publics d'enseignement du second degré relevant du ministère de l'éducation nationale et de son arrêté d'application, les astreintes peuvent être mises en place pour les besoins du service durant la semaine, la nuit, le samedi, le dimanche ou les jours fériés pour effectuer toutes opérations permettant d'assurer la sécurité des personnes, des installations, des biens mobiliers et immobiliers. Le temps d'intervention durant l'astreinte donne lieu à une majoration des heures travaillées au moyen d'un coefficient multiplicateur de 1,5, soit une heure trente minutes récupérées pour une heure effective d'intervention. Cette récupération s'opère au plus tard dans le trimestre suivant l'accomplissement de cette intervention sous réserve des nécessités du service.

**ANNEXE 2** **POPULATION** (page 1/2)

Entretien ❶ Célestine Femme

Lycée général et technologique 1300 élèves / CPE depuis 2006 / 10ème année sur le poste

Entretien réalisé hors de son temps de service, un mercredi, matin dans son bureau.

Entretien ❷ Anne Femme

Collège 200 élèves / CPE depuis 1998 / 20ème année sur le poste

Entretien réalisé sur le temps de service, un vendredi après-midi, dans son bureau.

Entretien❸ Valérie Femme

Lycée professionnel 500 élèves / CPE depuis 2005

Entretien réalisé sur le temps de service, un vendredi après-midi, dans son bureau.

Entretien ❹ Victor Homme

Collège 280 élèves / CPE depuis 2005 / 1ère année sur le poste

Entretien réalisé sur le temps de service un vendredi après-midi. Délocalisé hors de son bureau et des espaces vie scolaire.

Entretien❺ Aïcha Femme

Lycée professionnel 300 élèves / CPE depuis 2003 / 9ème année sur le poste

Entretien réalisé hors du temps de service, dans son bureau, après la fin des cours.

Entretien❻ Émilie Femme

Lycée général et technologique 750 élèves / CPE depuis 2004 / 6ème année sur le poste

Entretien pendant son temps de service, dans son bureau, un vendredi après-midi.

Entretien❼ Sophie Femme

Collège / CPE depuis 2006 / 2ème année sur le poste

Entretien réalisé sur le temps de service, un vendredi après-midi. Délocalisé hors de son bureau et des espaces vie scolaire.

Entretien❽ Samuel Homme

Collège 500 élèves / CPE depuis 1996 / 2ème année sur le poste

Entretien réalisé hors du temps de service, dans son bureau, pendant une période de vacances.

Entretien❾ Nicole Femme

Lycée général et technologique 740 élèves / CPE depuis 2000 / 2ème année sur le poste

Entretien réalisé dans son bureau, pendant le temps de service, un mercredi matin.

Entretien❿ Éric Homme

Lycée général et technologique 1000 élèves / CPE depuis 1994 / 1ère année sur le poste

Entretien réalisé dans son bureau, pendant le temps de service, un mercredi après-midi.

Entretien⓫ Véronique Femme

Collège 720 élèves / CPE depuis 1995 / 12ème année sur le poste

Entretien réalisé dans son bureau, pendant le temps de service, un vendredi après-midi.

Entretien⓬ Perrine Femme

Lycée professionnel 360 élèves / CPE depuis 2004 / 12ème année sur le poste

Entretien réalisé dans son bureau, pendant le temps de service un mercredi après-midi.

Entretien⓭ Margaux Femme

Lycée professionnel 500 élèves / CPE depuis 2001 / 11ème année sur le poste

Entretien réalisé dans son bureau, pendant le temps de service, un vendredi après-midi.

| | |
|---|---|
| Homme | **3** |
| Femme | **10** |

| | |
|---|---|
| Collège | **5** |
| Lycée général et technologique | **4** |
| Lycée professionnel | **4** |

| | |
|---|---|
| Exercice en solo | **6** |
| Exercice dans une équipe de CPE | **7** |

**ANNEXE 3** **GUIDE D'ENTRETIEN** (page 1/3)

## Fiche signalétique

Age

Date d'entrée dans la fonction de CPE

En poste dans l'établissement actuel depuis ?

Expériences antérieures ?

Nombre d'élèves ?

Composition équipe de direction

Composition équipe vie scolaire ? Nombre de collègues CPE ? Nombre de postes d'assistants d'éducation

## Ouverture

√ ***Si je dis « CPE et temps », qu'est-ce qui vous vient spontanément à l'esprit ?***

## En rapport avec le temps *de* travail

√ Quelle est la durée effective hebdomadaire de votre activité ?

√ Comment se répartit votre emploi du temps sur la semaine ?

√ Est-il connu de tous ? De quelle façon ?

√ Quels sont les critères retenus pour sa conception et comment a-t-il été décidé puis entériné ? A-t-il été l'enjeu de négociations ? Avec qui ?

√ À l'intérieur de cet emploi du temps, comment le temps est-il organisé ? Découpé ?

√ La durée effective de votre temps de travail est-elle suffisante pour accomplir l'ensemble de vos missions ?

En cas de réponse négative :

√ Comment justifier vous cette réponse négative ?

√ Qu'est-ce qui vous empêche d'accomplir votre activité dans le temps réglementaires ?

√ Comment composez-vous avec ce manque ?

## En rapport avec le temps *au* travail

### Temps ressenti au travail (impressions, manque de temps, débordement…)

√ Pouvez-vous me raconter votre dernière journée de travail ?

√ Comment l'avez-vous vécu ? Considérez-vous qu'elle a été bonne ou mauvaise ? Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? Dans un cas comme dans l'autre, que ressentez-vous ?

√ De manière plus générale, quels sont les moments dans votre activité qui vous procurent le plus de plaisirs ? Pourquoi ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ils vous sont **agréables** ? De quelle manière émergent-ils dans votre activité ?

√ À contrario**,** quels sont les moments dans votre activité qui vous sont **désagréable**s ? Pourquoi ? Comment émergent-ils dans votre activité ? Que ressentez-vous dans ces moments-là ? Quelle part prennent-ils dans votre activité ?

√ Après quel(s) type de temps courrez-vous ? Comment vivez-vous cette course ?

√ Comment gérez-vous le débordement de votre temps de travail ?

### Relations de pouvoirs

√ Dans votre vision idéale de votre métier à quoi aimeriez-vous occuper votre temps ? Qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?

√ À quels moments avez-vous la sensation de **« concevoir »** votre activité ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

√ À quels moments avez-vous la sensation de **« subir »** votre activité ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? Que ressentez-vous ? Comment faites-vous pour ne plus la subir ?

√ À quels moments avez-vous l'impression que votre activité vous est **« imposée »** ? Que ressentez-vous ? De quelle manière vous est-elle imposée ? Par qui ? Comment faites-vous pour vous dégagez de cette imposition ?

## Reconnaissance

√ Avez-vous le sentiment que votre activité est reconnue à sa juste valeur ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

√ Qu'aimeriez-vous entendre sur vous de la part de votre chef d'établissement ? Pour lui, à quoi sert un CPE dans un établissement scolaire ?

√ Qu'aimeriez-vous entendre sur vous de la part des enseignants ? Pour eux, à quoi sert un CPE dans un établissement scolaire ?

√ Comment expliquez-vous ce décalage de représentations de votre fonction ? Comment agit-il sur votre temps au travail ?

## Sur la circulaire de missions 2015

√ Que pouvez-vous me dire de la circulaire de missions des CPE qui date de 2015 ?

√ Quelles sont les différences par rapport à celle de 1982 ?

√ Avez-vous le sentiment qu'elle est en phase avec vos pratiques ? Pourquoi ?

# ANNEXE 4 GRILLES D'EMPLOI DU TEMPS

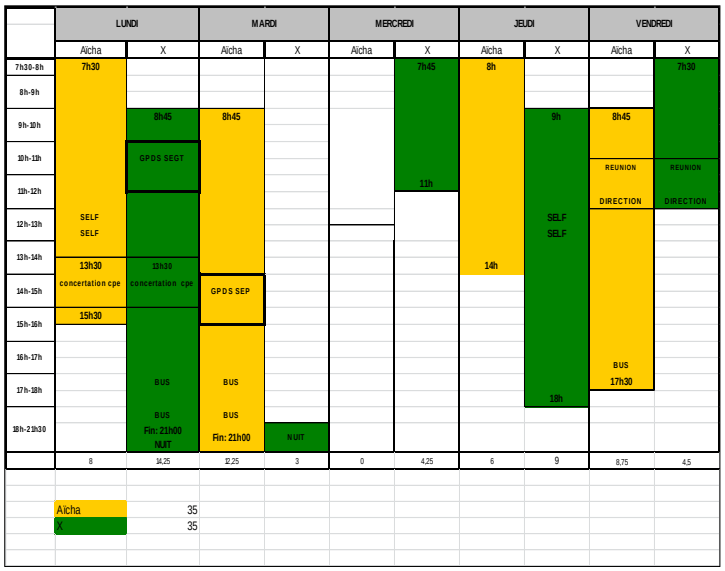
**Valérie**

| | Début | Fin | TOT |
|---|---|---|---|
| LUNDI | 8:00:00 | 16:45:00 | 8:45:00 |
| MARDI | 8:30:00 | 12:00:00 | 3:30:00 |
| | 13:15:00 | 21:00:00 | 7:45:00 |
| MERCREDI | 8:00:00 | 11:45:00 | 3:45:00 |
| | 14:00:00 | 21:00:00 | 7:00:00 |
| JEUDI | 8:00:00 | 12:15:00 | 4:15:00 |
| | | | **35:00:00** |

**Margaux**

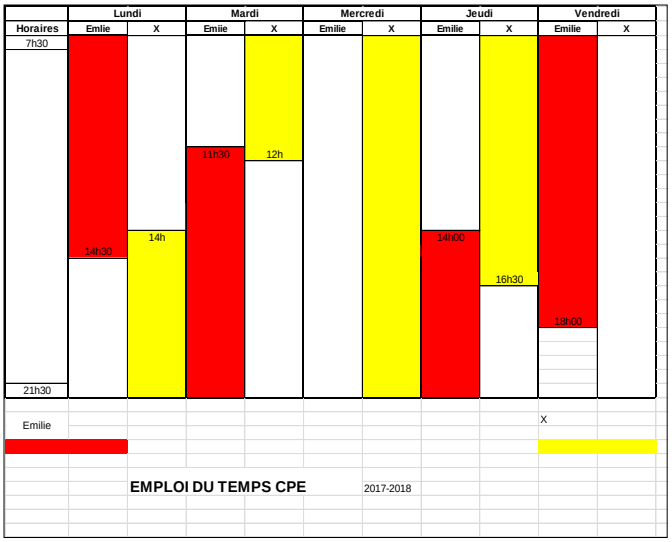
| | Début | Fin | TOT |
|---|---|---|---|
| LUNDI | 10:00:00 | 21:00:00 | 11:00:00 |
| MARDI | 8:00:00 | 14:00:00 | 6:00:00 |
| MERCREDI | | | 0:00:00 |
| JEUDI | 10:00:00 | 21:00:00 | 11:00:00 |
| VENDREDI | 8:00:00 | 15:00:00 | 7:00:00 |
| | | | **35:00:00** |

| | lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi |
|---|---|---|---|---|---|
| 08h - 09h | | | | | |
| 09h - 10h | | | | | |
| 10h - 11h | | | | | |
| 11h - 12h | | | | | |
| 12h - 13h | | | | | |
| 13h - 14h | | | | | |
| 14h - 15h | | | | | |
| 15h - 16h | | | | | |
| 16h - 17h | | | | | |
| 17h - 21h | | | | | |





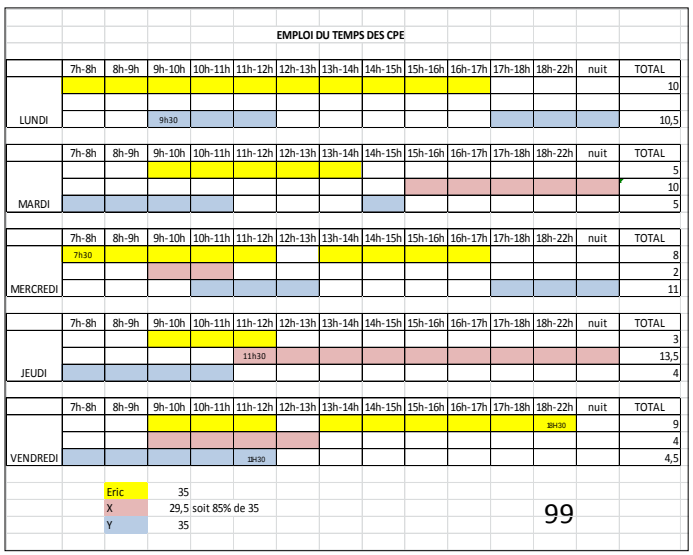





**Emploi du temps CPE**

**Année Scolaire 2017/2018**

| *Jours* | *Horaires* | *Internat* | *Nuit d'astreinte* | *Sous-total* |
|---|---|---|---|---|
| **Lundi** | De 8h00 à 17h30 | | | 9h30 |
| **Mardi** | De 8h00 à 17h30 | | | 9h30 |
| **Mercredi** | | | | |
| **Jeudi** | De 8h00 à 18h00 | De 18h00 à 21h30 | X | 10h00 |
| **Vendredi** | De 8h00 à 14h00 | | | 6h00 |
| | | | ***TOTAL*** **: 35h/semaine** | |



**ANNEXE 5** **SIGNALÉTIQUE**



**ANNEXE 6** **INTERRUPTIONS**

**Durée de l'entretien 1h29'**

**Lycée professionnel 500 élèves**

**Exercice en duo**

***Conditions de l'entretien***

L'entretien se déroule dans le cadre de l'emploi du temps de la conseillère principale d'éducation.
Pendant son temps de service, dans son bureau. Valérie a prévenu de ma présence et a demandé à ne pas être dérangée. L'entretien sera néanmoins interrompu à 6 reprises.

***Interruptions***

**Première interruption,** 1'16 après le début de l'entretien *(- 1'16 -).*
Exclu de cours, un élève est amené au bureau par une assistante d'éducation. La CPE donne des instructions pour que l'élève soit dirigé vers le proviseur-adjoint. Elle donne des informations pour que cette prise en charge s'effectue dans les meilleures conditions possibles.

**Deuxième interruption** - *7'40* -
Le proviseur-adjoint vient chercher un dossier pour un entretien prévu dans la matinée.

**Troisième interruption** - *18'10* -
On frappe à la porte. Un élève rentre et demande à faire des photocopies. Élève envoyé par un professeur. L'élève est dirigé auprès des assistants d'éducation (tâche déléguée).

**Quatrième interruption** - *21'59* -
Une professeure rentre sans frapper et apporte une fiche de retenue. La CPE rappelle que le document remis doit être accompagné du travail à effectuer.

Le téléphone sonne. La CPE se dirige vers le téléphone en même temps qu'elle termine sa phrase. L'appel concerne l'exclusion de cours du matin. La sollicitation émane du proviseur-adjoint qui souhaite que la CPE soit présente l'après-midi pour un entretien avec la famille qu'il vient de prendre pour la fin de matinée. Elle accepte en faisant la « mou » et raccroche.

**Cinquième interruption** - *26'21* -
Le téléphone sonne. La CPE décroche. Le personnel d'accueil au standard lui explique que la famille qu'elle doit rencontrer avec le proviseur-adjoint est déjà arrivée. Elle transfert l'appel au proviseur adjoint.

**Sixième et dernière interruption** - *50'48* -
Quelqu'un frappe et rentre sans en avoir attendu l'autorisation. C'est un élève qui demande à avoir accès à internet sur les ordinateurs placés dans le hall, devant le bureau des CPE. La CPE sort et règle le problème. Elle revient 1'30 plus tard.