

Mesure et évaluation en éducation

MESURE
et
ÉVALUATION
en Éducation

Évaluer le rôle du Conseiller principal d'éducation au sein de la vie scolaire pour comprendre ses logiques d'action

Véronique Barthélémy

Volume 27, numéro 3, 2004

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087785ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087785ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barthélémy, V. (2004). Évaluer le rôle du Conseiller principal d'éducation au sein de la vie scolaire pour comprendre ses logiques d'action. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(3), 1-24. <https://doi.org/10.7202/1087785ar>

Résumé de l'article

Les politiques scolaires se construisent de plus en plus sur l'engagement des acteurs dans la gestion d'un établissement scolaire. Ceci n'est pas sans retombée sur la manière de concevoir les lycées et les collèges qui, aux yeux des sociologues, deviennent des organisations, certes particulières, basées sur le principe d'un construit humain. Or, cette construction ne va pas de soi, comme le montrent les travaux utilisant l'évaluation comme outil de rationalisation des pratiques d'acteurs. En nous reportant à ce champ de recherche, nous nous proposons de comprendre quelles logiques d'action un personnage bien spécifique au système éducatif français, le Conseiller principal d'éducation (CPE), entretient au sein de la vie scolaire.

Évaluer le rôle du Conseiller principal d'éducation au sein de la vie scolaire pour comprendre ses logiques d'action

Véronique Barthélémy

IUFM de Lorraine

MOTS CLÉS : Référentialisation, logiques d'action, conseiller principal d'éducation, vie scolaire, management participatif

Les politiques scolaires se construisent de plus en plus sur l'engagement des acteurs dans la gestion d'un établissement scolaire. Ceci n'est pas sans retombée sur la manière de concevoir les lycées et les collèges qui, aux yeux des sociologues, deviennent des organisations, certes particulières, basées sur le principe d'un construit humain. Or, cette construction ne va pas de soi, comme le montrent les travaux utilisant l'évaluation comme outil de rationalisation des pratiques d'acteurs. En nous reportant à ce champ de recherche, nous nous proposons de comprendre quelles logiques d'action un personnage bien spécifique au système éducatif français, le Conseiller principal d'éducation (CPE), entretient au sein de la vie scolaire.

KEY WORDS : Referentialization, actors' strategies, chief supervisor, school life, collegial management

School policies are more and more linked with actors' investment in school management. This is not without any consequences on high schools' conceptions. Indeed, they are considered as organizations based on the human implication principle. But several researches in the evaluation field show that this construction is difficult to achieve. Then, thanks to practices analysis, we intend to understand the chief supervisors' strategies in school life.

PALAVRAS-CHAVE : Referencialização, lógicas de acção, conselheiro principal de educação, vida escolar, gestão participativa

As políticas escolares constroem-se cada vez mais na lógica do envolvimento dos actores na gestão de uma escola. Isto não se faz sem consequências na maneira de conceber as escolas que, aos olhos dos sociólogos, se transformam em organizações, certamente particulares, baseadas no princípio de um constructo

humano. Ora, esta construção não se faz sózinha, como mostram os trabalhos que utilizam a avaliação como utensílio de racionalização das práticas de actores. Reportando-nos a este campo de investigação, propomo-nos compreender quais as lógicas de acção de um personagem científico no sistema educativo francês, o Conselheiro principal de educação (CPE), no seio da vida escolar.

Note de l'auteure: Toute correspondance peut être envoyée à l'adresse suivante: Véronique Barthélémy, IUFM de Lorraine, 5 rue Paul Richard, 54320 Maxéville; courriel: veronique.barthelemy@lorraine.iufm.fr

Introduction

Comprendre le fonctionnement d'un établissement peut s'envisager de différentes manières. Un premier courant de recherche s'est intéressé à l'effet établissement en se basant sur le paradigme de l'efficacité scolaire. Un second courant a mis en avant les degrés d'engagement d'acteurs tels que les chefs d'établissement et les professeurs dans le pilotage des établissements prenant comme paradigme l'amélioration scolaire. Ainsi, pour comprendre le fonctionnement d'un lycée ou d'un collège, deux démarches évaluatives peuvent être envisagées: soit l'on cherche à contrôler l'efficacité en s'appuyant sur des performances, soit l'on tente d'explicitier les stratégies des acteurs (Lecoinge, 1997). Dans ce second cas, selon Demailly, Deubel, Gadrey et Verdière (1998), l'évaluation devient alors un outil d'observation permettant d'affiner la connaissance de l'action humaine dans un système organisé et de ce qui se passe dans un établissement. Nous situant dans cette approche, nous allons nous intéresser à un personnage typiquement français, le Conseiller principal d'éducation (CPE), tout en sachant qu'à ce jour peu de résultats de recherche ont été produits. Les principaux travaux ont mis en perspective l'identité de ce personnage (Durand, 1997) ou de ses représentations (Bouvier, 1997). Mais nous avons peu d'éléments sur les différentes postures des CPE en fonction des contextes ou des acteurs interrogés. C'est pourquoi nous allons présenter les résultats d'une recherche sur la compréhension de la vie scolaire par l'évaluation du CPE dans le pilotage des lycées; l'objectif est de mettre à jour les logiques d'action de cet acteur et de proposer un modèle collégial du fonctionnement de la vie scolaire, définie comme un espace/temps hors de l'enseignement.

Cadre de la recherche : apports des travaux en sociologie de l'éducation

Les politiques scolaires se construisent de plus en plus sur l'engagement des acteurs dans la gestion d'un établissement scolaire (Smylie, 1992 ; White, 1992). Ceci n'est pas sans retombée sur la manière de concevoir les lycées et les collèges qui, aux yeux des sociologues, deviennent des organisations, certes particulières, basées sur le principe d'un construit humain. Or, cette construction ne va pas de soi, comme le montrent les travaux utilisant l'évaluation comme outil de rationalisation des pratiques d'acteurs. Il s'agit, ici, de proposer une problématique centrée sur les possibilités d'utiliser l'évaluation du rôle d'un acteur, le CPE, pour comprendre le fonctionnement de la vie scolaire. En nous appuyant sur les travaux en sociologie de l'éducation traitant de la construction de modèle d'analyse des établissements scolaires ainsi que sur ceux présentant les degrés d'engagement des acteurs dans le pilotage des lycées et des collèges, nous expliciterons la problématique envisagée.

L'établissement scolaire, un construit humain

L'établissement apparaît pour Duru-Bellat et Van Zanten (1992) comme une organisation originale dans laquelle la relation maître/élève est l'unité de base et où le chef d'établissement n'est pas, comme dans une entreprise, maître des produits : la structure hiérarchique est déconnectée de l'activité technique, ce qui ne permet pas à l'administration d'exercer un contrôle direct sur le travail pédagogique. Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, l'organisation scolaire est complexe dans la mesure où l'établissement est amené à répondre à des intérêts divers et contradictoires et à résoudre un certain nombre de problèmes de l'action collective. De ce fait, observer l'école ne se réduit plus uniquement à s'intéresser à la productivité scolaire. Il est important d'étudier la construction de la politique scolaire en vue d'améliorer son fonctionnement interne.

Dans un tel contexte, les chercheurs mettent en place des modèles centrés sur la manière dont l'école est structurée et gouvernée. Hargreaves (1995) propose un modèle de culture scolaire construit à partir des théories de Weber (1971) et de Weick (1976)¹. Cet auteur classe les écoles en fonction de leur type collégial ou traditionnel² afin de repérer les variables facilitant l'amélioration scolaire. Il apparaît que les écoles de type collégial sont plus à même de permettre l'amélioration scolaire car la collaboration entre acteurs se développe. Il ajoute que l'investissement des acteurs, la coordination des politiques

et des pratiques de travail sont des éléments utiles à la construction d'une culture scolaire. Cela permet en effet à chacun de proposer ses idées et de faire coïncider les attentes des professeurs et de l'administration dans des contextes particuliers. Il peut alors, selon Hargreaves, se créer un équilibre au sein de l'école afin que chacun y trouve son compte.

Cheong Cheng (1996), quant à lui, envisage un modèle basé sur un mécanisme de management constitué de couches, le *layer management*. Il suppose au départ qu'une école efficace est différente d'une école inefficace car elle est consciente des changements et peut faire preuve d'adaptabilité pour choisir des objectifs prioritaires. En conséquence, pour cet auteur, le rôle des acteurs est important, tant celui du chef d'établissement que celui des professeurs et des élèves. Tous agissent sur les plans des individus, de la classe et de l'école et dans des domaines variés (affectif, cognitif et comportemental). Ces dimensions ne sont pas indépendantes les unes des autres : les chefs d'établissement influencent les professeurs quant au leadership ; les enseignants influencent les élèves à travers leurs stratégies et les conditions d'apprentissage ; les élèves expérimentent les contenus de l'éducation.

Le lycée, comme le montrent ces auteurs, devient «une cité à construire» (Ballion, 1994) reposant sur une organisation interne dont les facteurs importants sont la collaboration entre acteurs, la définition d'objectifs ainsi que la capacité à relativiser les effets produits selon l'environnement socio-économique dans lequel se situe l'établissement scolaire.

Les apports de la sociologie de l'évaluation scolaire dans la rationalisation des pratiques

L'analyse des dernières réformes éducatives montre que les acteurs sont fortement incités à participer à l'organisation et à la gestion d'un établissement. Les chefs d'établissement, d'une part, sont investis d'un pouvoir de prise de décisions locales (Gouvernement de France, 1996) et peuvent élaborer une politique scolaire cohérente avec un environnement (Bernstein, 1992) ; les professeurs d'autre part, sont amenés à construire des projets et à prendre des décisions concernant le pilotage (Loi d'orientation, 1989).

Cependant, chacun des acteurs adopte une stratégie particulière. Ainsi, Demailly *et al.*, (1998) supposent que l'évaluation a un rôle dans la rationalisation des pratiques professionnelles des enseignants et des chefs d'établissement et dans celle de la gestion du système scolaire. C'est pourquoi les recherches actuelles sont axées sur les degrés d'engagement et les logiques

des acteurs dans l'élaboration de la politique scolaire (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989 ; Derouet, 1989). Il ressort alors que cette mobilisation dans des projets n'est pas naturelle (Bayart, 1991). Elle dépend principalement des attitudes des chefs d'établissement et des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants. En effet, Dubet *et al.*, (1989) montrent que l'investissement des professeurs dépend de la capacité du chef d'établissement à construire un projet commun afin d'assurer un certain degré de cohésion. Pour ce faire, il est utile, d'après Heck, Marcoulides et Lang (1991), que les chefs d'établissement fassent participer les professeurs à la prise de décisions sur le plan pédagogique. Ceci se confirme dans les travaux de Van de Grift et Houtveen (1991) qui affirment que les enseignants ont une attitude positive lorsqu'ils sont associés à des projets d'amélioration. Ce résultat peut être complété par ceux produits par Smylie (1992) et White (1992) : ces auteurs affirment que plus les professeurs perçoivent les relations avec leurs chefs d'établissement comme ouvertes, plus ils expriment leur volonté de participer. Il semble se développer une reconnaissance mutuelle forte du rôle pédagogique de chacun, comme le soulignent Bamburg et Andrews (1991).

Ces résultats peuvent être toutefois nuancés par les recherches de la DEP (1997). En effet, il semble qu'en France, les enseignants qui s'investissent le plus dans leur métier ne privilégient pas nécessairement le rôle pédagogique des chefs d'établissement. Il apparaît en effet dans cette étude que moins de la moitié des professeurs (42 %) pensent que le rôle du chef d'établissement est de s'engager dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante. Ballion (1991), quant à lui, explique la faible intervention des professeurs dans des projets par l'incapacité de ces derniers à travailler ensemble dans une organisation ou à s'associer à d'autres partenaires. Ainsi, la collaboration semble difficile à se réaliser si ce n'est dans des établissements de petite taille (DEP, 1997), dans la mesure où la coordination existe déjà.

En bref, cette rapide revue des travaux en sociologie permet de repérer :

- les variables utiles à la construction de modèles d'analyse du fonctionnement des établissements à savoir le niveau d'engagement (individu, groupe, établissement) et le domaine d'engagement (affectif, cognitif et relationnel).
- les variables facilitant la mobilisation des acteurs dans le pilotage de l'établissement, à savoir les attentes envers les acteurs, le soutien et la reconnaissance des tâches des acteurs, la définition d'objectifs communs et les relations chefs d'établissement/professeurs.

La problématique

Chacun des modèles présentés ci-dessus met donc en avant la nécessité de concevoir l'établissement scolaire comme un construit humain, capable de faire face à des situations diverses et d'unir des logiques opposées. Il ressort aussi des travaux sur le rôle des acteurs que, dans les systèmes étrangers comme français, le chef d'établissement est un élément fédérateur de la construction de la vie de son établissement en adoptant un profil (Sacré, 1997) ou un style (Ballion, 1994) spécifique. Cependant, dans le contexte français, il semble difficile de concevoir une logique de collaboration facilitant la mise en place de projets et de dispositifs puisque sur le plan du fonctionnement, cela suppose une coordination des acteurs autour d'objectifs. Or, nous venons de voir que les enseignants agissent principalement de manière individualiste. Ces résultats ont pu être produits car l'évaluation a servi d'outil de rationalisation des pratiques professionnelles. En nous inscrivant dans ce champ de recherche, nous allons nous intéresser à un acteur spécifique du système français, le CPE. À ce jour, s'il existe des enquêtes d'identité, peu de travaux adoptent une démarche évaluative. De ce fait, peu de résultats existent concernant les relations existant entre les acteurs ainsi que la posture des CPE. C'est pourquoi nous nous proposons de découvrir comment les CPE parviennent à créer, au sein de la vie scolaire, des conditions de travail leur permettant de collaborer avec les professeurs et les chefs d'établissement dans les domaines administratifs (fonctionnement), pédagogiques (suivi de l'élève) et éducatifs (animation extra-scolaire). Exprimé autrement, l'objectif est de mettre en perspective des différences éventuelles relatives au niveau d'engagement (individuel ou collectif) des CPE dans les activités liées à la vie scolaire. Puis, à partir de l'analyse des pratiques de cet acteur, nous déduirons les logiques selon lesquelles les CPE se positionnent dans la communauté éducative.

Méthode

Des définitions de l'évaluation sont nombreuses mais dans le cas qui nous intéresse ici, évaluer le rôle d'un acteur supposera de porter un jugement sur sa pratique tout en le relativisant par rapport à un contexte, et non pas de contrôler tel un inspecteur ce qu'il fait. Toutefois, évaluer le rôle du CPE peut être difficile d'appréhension étant donné l'étendue de ses fonctions dans des activités diverses. Face à cet objet complexe, la construction d'un modèle est nécessaire afin de simplifier ce réel. La démarche envisagée est, dans notre recherche, la référentialisation (Figari, 1994). Nous montrerons en effet

comment cette démarche permet de préciser les éléments à observer et d'en tirer des questionnements en fonction de référents théoriques ou d'acteurs. Puis nous expliciterons les critères et les indicateurs par rapport auxquels est envisagée l'évaluation.

La référentialisation comme démarche d'évaluation

La référentialisation peut être apparentée à une procédure de modélisation dans la mesure où, dans cette démarche, nous sommes amenés à fournir des connaissances, à envisager une construction abstraite de l'objet et à extraire des éléments pertinents par rapport à un objet d'étude. Or, nous ne voulons pas simplement confronter les données recueillies à des données existantes puisque nous ne souhaitons pas uniquement opposer la définition prescrite du métier de CPE à la réalité quotidienne; nous voulons repérer, en fonction des contextes et des acteurs, si ce métier est perçu différemment. En d'autres termes, nous voulons faire ressortir les variables pouvant influencer le rôle du CPE au sein de la vie scolaire puis les mettre en relation. C'est pourquoi il est nécessaire selon Figari (1994), «de repérer un contexte et de construire en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet par rapport auquel sont menées des évaluations». Ainsi, selon Lecoite (1997), la référentialisation permet «d'aller plus loin que la simple adéquation entre les stratégies prévues et les stratégies effectivement mises en œuvre dans la mesure où l'évaluation a pour visée de faire réfléchir à ce au nom de quoi on évalue».

En bref, la référentialisation utilisée comme base de la structure analytique permet de traiter des données et de signifier des résultats attendus dans une perspective autre que la mesure d'un phénomène, ou la vérification à prétention nomothétique d'une hypothèse générale. Elle consiste en la construction d'un modèle d'évaluation, appelé référentiel, dont les différentes phases de son élaboration sont explicitées étape par étape.

Les principales étapes de la référentialisation

La référentialisation se déroule progressivement. La phase exploratoire conduit à réaliser un inventaire des notions aidant à la compréhension de notre objet et un recueil de données auprès d'acteurs afin de préciser notre questionnement dans une démarche évaluative. La phase de recherche a pour but de préciser les critères et les indicateurs sur lesquels se fonde l'évaluation.

Phase exploratoire

Nous ne reviendrons pas ici sur les apports des travaux en sociologie traités dans la partie précédente. Mais nous alimenterons nos connaissances sur le CPE grâce à d'autres sources documentaires et à des recueils de données.

Apports de la revue de la documentation et des entretiens exploratoires.

Des textes officiels, nous retenons trois fonctions assignées aux CPE, à savoir les fonctions administrative (respect du règlement intérieur), éducative (apprentissage de la citoyenneté) et pédagogique (accompagnement des élèves). Par ailleurs, nous avons confronté cette information à celle tirée des entretiens puisque ces derniers apportent des éléments sur la réalité du métier. Ainsi, les entretiens montrent que les CPE sont fortement engagés dans la gestion de la vie scolaire «pour régler des problèmes relatifs au manquement aux règles (assiduité, ponctualité, absentéisme) ou au non-respect des personnes (agressivité, violence verbale, bagarre, exclusion de cours)» (propos des CPE). En revanche, les élèves rencontrent peu les CPE pour des raisons concernant l'animation socioculturelle, «qui est de moins en moins développée, soit à cause de difficultés financières ou d'emplois du temps trop chargés» (propos des CPE) soit pour le suivi des élèves car «ces derniers sont déjà orientés, ou par manque de temps des CPE» (propos des CPE). Il apparaît aussi que les CPE entretiennent peu de relations avec les acteurs «si ce n'est pour renvoyer les élèves en cas de problèmes vers les personnes compétentes». Nous observons donc, à ce stade de la construction du référentiel, un décalage entre la définition prescrite du métier et la fonction réelle. Par ailleurs, des ouvrages descriptifs de la fonction ont montré, d'une part, que le métier de CPE peut être vu comme un métier dérivable, dans le sens où le CPE est associé soit à l'équipe administrative soit à l'équipe pédagogique. D'autre part, il apparaît que les CPE sont considérés comme des anciens surveillants généraux par les professeurs ou comme des adjoints par les chefs d'établissement. Ces problèmes liés à la variabilité de ce métier ne sont pas sans poser des difficultés concernant l'identité de ce personnage. Ceci n'est pas sans conséquence sur les relations entre acteurs puisque entre professeurs et CPE, les relations sont dans un état invétéré d'incompréhension (Caré, 1994); Delaire (1997), pour sa part, constate une hiérarchisation des fonctions entre les professeurs et les CPE. Néanmoins, une entente semble se former quand l'équipe de direction préconise la collaboration entre acteurs.

Questionnement dans une démarche d'évaluation. Ces deux sources d'information nous amènent à plusieurs conclusions. Tout d'abord, nous constatons un décalage entre ce qui est prescrit et la réalité. Si, dans les textes, le rôle pédagogique et éducatif est mis en lumière, sur le terrain domine la fonction administrative. De même, les relations et le travail en équipe, prônés dans la loi d'orientation, ne sont pas ressenties comme telles sur le terrain. De plus, d'après les entretiens exploratoires, cet engagement est variable en fonction des contextes mais aussi en fonction des acteurs interrogés. Nous remarquons ensuite que le degré d'engagement est variable selon les tâches envisagées; les plus nombreuses relèvent d'actions personnelles alors que peu d'entre elles relèvent d'actions collectives. Par ailleurs, il ressort que l'engagement des CPE dans la vie scolaire n'est pas sans effet sur les différents types d'apports envisagés auprès des acteurs de l'établissement. C'est pourquoi, à la suite de cette phase exploratoire, nous retiendrons deux éléments à évaluer: le niveau et le domaine d'engagement. Étant donné que le rôle du CPE semble diversement perçu en fonction des acteurs et que son engagement dans des domaines de la vie scolaire varie, il semble intéressant de s'interroger sur, d'une part, les facteurs pouvant expliquer les différents degrés d'engagement des CPE dans la vie scolaire et, d'autre part, sur les effets de leurs pratiques sur les apprentissages, les comportements et les relations entre acteurs. Nous allons donc être amenés à observer ce qu'il fait, à différencier ses pratiques et à les rationaliser en fonction des attentes.

Phase de recherche

La construction des critères et des indicateurs représente la dernière étape de la réflexion. En ce qui concerne l'élément «niveau d'engagement», les CPE sont amenés à trouver un équilibre entre le travail individuel et le travail collectif dans les actions administratives, pédagogiques et éducatives. Pour l'élément «domaine d'engagement» nous constatons que les CPE peuvent exercer une influence dans le domaine cognitif (méthodes de travail) et comportemental (respect des règles). Ils peuvent aussi jouer un rôle dans le domaine affectif en étant à l'écoute des autres.

Tableau 1
Référentiel d'évaluation

<i>Élément à évaluer</i>	<i>Référents</i>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
le niveau d'engagement	référents théoriques (travaux en sociologie)	<u>dans les activités administratives</u>	nombre de rencontres avec les élèves concernant :
	référents prescrits (décrets et lois)	• qualité du fonctionne- ment de la vie scolaire • encadrement des élèves • apprentissage des règles de vie en société	• les absences • les problèmes personnels • les cas de violence • les cas de non-respect du règlement
	entretiens exploratoires		nombre de rencontres avec les personnels concernant les problèmes de la vie scolaire
		<u>dans les activités pédagogiques</u>	nombre de rencontres avec les élèves pour parler de :
		• aide à l'orientation et à la construction du projet de l'élève • participation aux conseils • mise en place d'études surveillées • collaboration avec le personnel enseignant	• leur orientation • leur projet personnel • leur poursuite d'études
			nombre de présence aux conseils par an nombre d'heures de soutien ou d'études surveillées mises en place par les CPE seuls ou par les CPE aidés des professeurs fréquence des rencontres avec les professeurs pour parler des élèves en difficulté
		<u>dans les activités éducatives</u>	fréquence de participation aux activités extra-scolaires
		• participation aux activités extra-scolaires • mise en place d'activités, de clubs	proposées par les professeurs nombre de clubs ou activités créées par les CPE seuls, par les CPE et autres acteurs (élèves ou professeurs)
le domaine d'engagement	référents théoriques (travaux en sociologie)	<u>cognitif (méthodes de travail)</u>	nombre de rencontres avec les élèves ou la famille
	référents prescrits (décrets et lois)	• aide méthodologique • suivi personnel • suivi de la scolarité	pour les conseiller pour des structures d'aide au travail
	entretiens exploratoires		

<i>Élément à évaluer</i>	<i>Référents</i>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
		<u>affectif (écoute)</u>	
		• disponibilité pour le jeune • connaissance du jeune • relation d'aide	nombre de rencontres avec les élèves pour les écouter, les informer, les renseigner, dialoguer et les conseiller fréquence des rencontres avec des élèves présentant des problèmes personnels (type de questions posées) fréquence des contacts avec les personnes compétentes pour répondre aux problèmes des jeunes
		<u>comportemental (respect des règles)</u>	
		• médiateur en cas de conflits • initiation aux règles de vie en société • mise en œuvre des droits et des devoirs des élèves	nombre de conflits réglés entre jeunes, entre jeunes et adultes nombre de réunions et de rencontres pour les sensibiliser aux effets des conduites à risque (création de « dialogue social » dans l'établissement) taux d'engagement des élèves dans la vie scolaire fréquence des rencontres avec les délégués organisation et participation aux élections des délégués

Par ailleurs, nous avons précédemment évoqué l'impact du contexte et des acteurs sur le rôle des CPE. Les indicateurs retenus pour le premier facteur sont le type d'établissement, le nombre d'élèves (internes demi-pensionnaires et externes) et de CPE, la situation géographique, la catégorie de l'établissement. Pour le second facteur, nous tiendrons compte du statut des acteurs, des caractéristiques personnelles (âge, ancienneté, sexe, passé et formation), des caractéristiques professionnelles (établissement, classe, régime des élèves).

En bref, la référentialisation nous a permis de construire une grille de lecture de la réalité justifiée et cohérente par rapport à une situation, dans la mesure où l'on tient compte de diverses sources. Elle permet non seulement de servir d'intermédiaire entre une situation réelle et un modèle d'analyse mais aussi de repérer et de délimiter les éléments pertinents pour observer une situation.

L'instrumentation

L'objectif étant, d'une part, de repérer des différences de pratiques selon les contextes et les acteurs et, d'autre part, d'étudier les relations entre les membres de la communauté scolaire, nous avons opté pour une enquête en deux phases : une phase quantitative, basée sur le recueil de données dans treize lycées, et une phase qualitative, basée sur l'étude d'un lycée en particulier.

Phase quantitative

Des questionnaires ont été diffusés dans onze lycées auprès des chefs d'établissement, CPE, enseignants et élèves. On compte trois établissements situés en banlieue, quatre en zone rurale et quatre en centre-ville. Le nombre de CPE exerçant dans les établissements varie entre deux (quatre lycées), trois (cinq lycées) et quatre (deux lycées). Par ailleurs, l'échantillon est composé de 613 élèves de secondes, premières et terminales de lycées d'enseignement professionnel, polyvalents, généraux et technologiques et techniques choisis aléatoirement. On a aussi interrogé 84 professeurs de chaque type d'établissements choisis aléatoirement. Puis, tous les CPE de chaque établissement ont été questionnés ainsi que chaque chef d'établissement. Le tableau suivant montre les caractéristiques de cette population.

Tableau 2
Caractéristiques de la population par catégorie d'acteurs

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

L'objectif de cette phase quantitative est de repérer les pratiques des CPE en tenant compte de quatre situations : le fonctionnement de la vie scolaire, l'orientation, le suivi du projet de l'élève et l'animation socioculturelle. Ces situations ont été choisies car ce sont les dimensions principales du métier de CPE dans le cadre de la vie scolaire (décret de 1989). Si, dans chacun des questionnaires, ces situations sont mentionnées, les items construits à partir des indicateurs varient en fonction de la personne à qui le questionnaire est adressé et sont adaptés aux spécificités de chacun. Pour chacune des questions, une série d'items³ est proposée dont l'objectif est de faire ressortir l'engagement des acteurs dans l'établissement ainsi que le type de rapports (administratif, éducatif ou pédagogique) sur lesquels se base leur rencontre.

Phase qualitative

Après la phase quantitative, nous avons voulu découvrir de manière plus qualitative ce qui se passe «réellement» dans un établissement (Barthélémy & Monin, 1998). Ainsi, nous cherchons à savoir si, dans un établissement où a été mis en place un dispositif basé sur un aménagement des temps scolaires, une transformation des regards portés envers la profession de CPE et une réelle collaboration peuvent être relevées. Nous nous demandons notamment si les relations entre les acteurs ont permis une reconnaissance du rôle pédagogique et éducatif des CPE. Pour instruire cette question, onze professeurs ainsi que les CPE et le chef d'établissement ont été interrogés par entretiens alors que 121 élèves le furent par questionnaires. Il s'agit d'obtenir des données relatives aux objectifs du dispositif mis en place, à son organisation et aux transformations éventuelles concernant les conditions de travail et les relations.

Limites méthodologiques

Une première limite méthodologique peut être évoquée concernant l'échantillon. En effet, étant donné le nombre de chefs d'établissement et de CPE plus faible que celui des enseignants et des élèves, il est difficile d'envisager des comparaisons intergroupes ainsi que des calculs de corrélations ou de khi deux. Une deuxième limite serait de l'ordre du choix des critères qui peut se révéler être trop proche des textes officiels, ceci ne permettant pas toujours de prendre de la distance par rapport à l'exercice du métier de CPE.

Résultats

Après avoir présenté les différents points de vue des acteurs sur les pratiques des CPE, nous apporterons des éléments de réflexion concernant leurs positions dans les établissements scolaires en étudiant plus particulièrement leurs logiques d'action. Nous terminerons par une discussion sur la possibilité d'envisager un modèle collégial du fonctionnement des lycées et collèges.

Les pratiques des CPE

Le point de vue des chefs d'établissement

À la question *À quels moments les CPE assurent le fonctionnement de la vie scolaire?*, les chefs d'établissement mentionnent en premier l'item «suivi de l'élève» (11 réponses). Le «respect du règlement intérieur» et la «nécessité d'assurer une présence physique» obtiennent aussi un fort taux de réponses positives (10 sur 11). Par ailleurs, nous notons que sept chefs d'établissement associent les CPE à la réalisation de tâches administratives telles que l'absentéisme. Ce choix s'explique par le fait qu'un «élève absent ne peut pas suivre une scolarité normale», «il ne peut pas suivre des cours» (propos des chefs d'établissement).

Le point de vue des CPE

Si le suivi des élèves est aussi important que précédemment, viennent ensuite pour les CPE l'animation socioculturelle (20 sur 23) et la fonction pédagogique (22 réponses). En revanche, ils ne sont pas enclins à accomplir des tâches administratives : 19 d'entre eux rejettent cette mission. Or, même si les CPE apparaissent comme ayant leur place dans les activités pédagogiques, d'après les résultats, leur engagement n'est que moyen. En effet, seul un cinquième est en partie prêt à prendre part à des activités de soutien scolaire. Ils sont cependant plus disposés à discuter des problèmes scolaires des élèves avec ces derniers (19 sur 23) ou avec les professeurs (16 sur 23). Par ailleurs, des résultats mitigés ressortent concernant l'engagement des CPE dans les activités éducatives. Ceux qui se considèrent comme responsables de l'animation socio-éducative y voient plus particulièrement l'aide qu'ils pensent apporter aux élèves (19 réponses). Les autres refusent de s'investir soit parce qu'ils estiment que «cela n'est pas de leur ressort», soit parce qu'ils «n'ont pas les moyens de la réaliser» ou soit parce que «les élèves ne sont pas intéressés par la participation à des activités extra-scolaires» (propos des CPE). Enfin, nous avons pu constater que les CPE se distinguent d'autant plus que nous tenons compte de leurs caractéristiques individuelles : les plus jeunes dans le service sont les moins impliqués dans les activités éducatives et pédagogiques.

Le point de vue des professeurs

Les professeurs n'envisagent des relations avec les CPE que pour des problèmes d'absence et de violence. En effet, lorsque nous avons demandé aux 84 professeurs *s'ils participent à des activités extra-scolaires*, un tiers dit s'investir dans l'organisation d'activités extra-scolaires et cela se fait de leur propre initiative dans 73,8% des cas : ils travaillent rarement avec d'autres acteurs, les CPE en particulier. Néanmoins, il semble que l'établissement, les classes et la formation qu'ont les professeurs influencent le fait d'aller discuter avec les CPE des élèves en difficulté ou de mettre en place des aides ou des activités extra-scolaires.

Le point de vue des élèves

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

Cette synthèse consacrée à la description des pratiques des CPE permet de dresser un portrait des CPE et plus particulièrement des domaines d'engagement que leur reconnaissent les chefs d'établissement, les élèves et les professeurs. Des résultats produits émerge une certaine unité des réponses concernant la fonction administrative des CPE, quel que soit l'acteur considéré : les CPE ont la responsabilité du maintien de l'ordre, de la discipline et du respect des règles. Ces résultats complètent ceux des travaux de la DEP (1997) ou de Caré (1994) dans lesquels il est montré qu'il est souvent délégué aux CPE des tâches administratives relatives au bon fonctionnement de l'établissement. En revanche, leur investissement dans les domaines pédagogiques et éducatifs est faiblement reconnu. Il semble encore exister une forte « hiérarchisation des fonctions » (Delaire, 1997). Cependant, même s'il perdure cette dualité administratif/pédagogique concernant les CPE, les chefs d'établissement et les élèves – même si les taux de réponses sont peu élevés – n'envisagent plus uniquement les CPE comme des « gendarmes » de l'établissement (Bouvier, 1997) contrairement aux professeurs. Les CPE seraient alors des « éducateurs », au sens de Obin (cité par Bouvier, 1997), ce

qui suppose, selon ce dernier, qu'au-delà de la «traditionnelle cuisine institutionnelle (absence, surveillance, permanence), les CPE se posent des questions relatives à la violence entre autres et tentent d'y apporter des réponses au travers de leurs pratiques». Néanmoins, comment expliquer la position adoptée par les CPE dans la communauté éducative ?

Les logiques d'actions

Nous allons, à partir des résultats précédents, proposer des explications concernant le sens que les CPE donnent à leurs actions. Nous mettrons ici l'accent sur les différentes positions des CPE dans un établissement scolaire en tenant compte de trois logiques (Salais, 1989).

Position liée à la hiérarchie

Au vu de ces résultats, nous constatons que certaines conditions ne facilitent pas la mise en œuvre du travail d'équipe. Il semble en effet que, dans les établissements situés dans des milieux plus difficiles ou dans des petits établissements, leur engagement dans le suivi des élèves est peu importante. Deux explications peuvent être formulées. La première tient de la structure des établissements : comme l'a précisé Caré (1994) par ailleurs, les difficultés dans ce type d'établissement se traitent directement entre les professeurs et les familles dans la mesure où les relations sont plus fluides. La deuxième tient de la distribution des rôles par le chef d'établissement : le suivi pédagogique des élèves est attribué aux enseignants alors que le suivi administratif est destiné aux CPE. En effet, d'après Saux (1995), les chefs d'établissement et les CPE exerçant dans les mêmes champs, il est plus facile aux premiers de déléguer aux seconds des tâches relatives au bon fonctionnement. Il s'instaure ainsi un rapport hiérarchique entre ces deux catégories d'acteurs, ce qui, par ailleurs, n'est pas contradictoire avec les attentes formulées envers les CPE dans les textes (décret de 1989). Néanmoins, les réponses apportées à la question *À quelle équipe appartient le CPE ?* laissent entrevoir la possibilité de nuancer cette vision hiérarchique des relations centrées sur une posture administrative des CPE. En effet, huit des 13 chefs d'établissement considèrent que les CPE appartiennent à l'équipe pédagogique tandis que sept d'entre eux les considèrent comme faisant partie de l'équipe administrative. Ces derniers sont d'anciens CPE et les lauréats du concours. Considérant les réponses des CPE, il ressort que pour six des 23 CPE, cet acteur appartient à l'équipe administrative alors que pour 15 d'entre eux, il fait partie de l'équipe pédagogique. Nous constatons, en croisant les caractéristiques individuelles des CPE et ces items, que ceux occupant ce poste de façon précaire (ex. :

faisant fonction) ou ayant réussi le concours se démarquent. Dans ce dernier cas, nous pouvons suggérer que les CPE envisagent par la suite de devenir chefs d'établissement (Caré, 1994); les autres étant généralement pour un laps de temps court dans l'établissement ne souhaitent peut-être pas trop s'investir et adoptent des stratégies visant à plaire (Hargreaves, 1995).

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

Position liée à la collaboration

Malgré ce clivage entre équipes qui ne facilite pas le travail sur le plan de l'établissement, les CPE estiment pouvoir agir à un niveau intermédiaire, celui du groupe élèves ou famille. Les CPE voient en effet dans la mise en place des activités le moyen «d'établir des relations entre les élèves d'une part et les parents d'autre part» (entretiens des CPE). Interrogés sur *le type de relations avec les autres*, il ressort, d'après les CPE, que ces contacts formels ou non permettent «d'instaurer un climat de confiance». Les CPE remarquent alors que lorsque les élèves sont amenés à les rencontrer, ces derniers viennent plus détendus car «ils [les élèves] nous [les CPE] connaissent, ils nous ont déjà vu»; ainsi, en cas de problèmes personnels, «nous [les CPE] pouvons les [les élèves] envoyer vers des personnes compétentes». Par ailleurs, les CPE affirment que les activités permettent d'avoir des relations avec la famille des élèves; «ce genre d'opération permet d'apprendre des choses et de discuter avec les parents d'élèves». Ils joueraient alors un rôle médiateur entre les acteurs. Mais ce constat plutôt positif de la part des CPE est fortement

contrecarré lorsque nous tenons compte des réactions des élèves. Interrogés sur *leurs rapports avec l'administration* dans le cadre de l'étude de cas, ils affirment «qu'il n'y a pas de relation avec l'administration, si ce n'est avec le proviseur... On ne les voit pas en fait, les CPE sont dans leurs bureaux». Ce manque de contact se traduit par le faible nombre de réponses dans le questionnaire: en effet, parmi les 121 élèves soumis au questionnaire, seul un élève mentionne les CPE.

D'autres résultats issus de cette recherche permettent d'appuyer ce paradoxe entre les discours des acteurs. Dans la phase quantitative, la majorité des chefs d'établissement affirment que l'ensemble des acteurs est concerné par la «vie scolaire». À la question *Qui gère la vie scolaire?*, un seul mentionne uniquement le chef d'établissement et le CPE. Il semble, d'après les chefs d'établissement (10 sur 11), qu'organiser la vie en dehors du temps de cours soit l'affaire de tous. Ceci témoigne de la volonté des chefs d'établissement d'engager tous les adultes, enseignants comme administratifs. Or, face à ces résultats plutôt positifs, des nuances sont à apporter. En effet, 10 des 11 chefs d'établissement prétendent que les professeurs travaillent de manière individuelle; ce qui semble se confirmer, au vu des résultats concernant la mise en place d'activités dirigées, puisque les professeurs affirment le faire seuls dans les entretiens; ils regrettent d'avoir «peu de relations avec l'administration» et ne mentionnent jamais les CPE. Ce manque de collaboration est traduit, dans les résultats de la phase quantitative, par des taux très faibles lorsqu'on leur demande de préciser *quels acteurs les aident dans la mise en place d'activités*. Seuls 3,4% des enseignants affirment entretenir des relations de travail avec les CPE.

Position liée à l'évitement

Des discours divergents peuvent être repérés dans les entretiens concernant la collaboration entre acteurs. Nous avons en effet, d'une part, des CPE qui mettent en avant leur rôle relationnel avec les professeurs et les élèves et, d'autre part, ces mêmes acteurs qui ne les citent que très rarement, voire jamais. Il semblerait alors que l'évitement soit une logique guidant ces acteurs. Pourquoi une telle distance? Tout d'abord, nous constatons que le contenu affiché dans les activités dirigées, même s'il ne relève pas de savoirs disciplinaires à proprement parler, n'est guère éloigné des préoccupations proches des enseignements et des méthodes traditionnelles – les professeurs et les élèves travaillent dans le même contexte-classe, les professeurs demandent aux élèves de réaliser des productions écrites. Ce qui

implique que les CPE, s'occupant de l'organisation et de la planification («logistique et contact avec l'extérieur»), rencontrent très peu les élèves pour parler du contenu. Ces derniers regrettent que «à la suite des activités, ils ne nous [élèves] posent pas de questions». À titre d'exemple, nous pouvons citer le cas d'une activité basée sur le thème de la drogue où les CPE, d'un côté, ont pris contact avec la police et des médecins alors que de l'autre, les professeurs ont travaillé sur ce sujet. Nous constatons bien ici la séparation des tâches, séparation qui fait dire aux CPE que «ce n'est pas notre travail» et «eux [professeurs] ne veulent pas partager le pédagogique». Comme autre explication de cet évitement, nous pouvons évoquer le manque de structures (Hornemann, 1994) et la lourdeur des emplois du temps (Barthélémy, 1996). Néanmoins, lorsque des structures existent, on constate que les élèves choisissent celles à l'abri du regard des acteurs. Les principaux lieux alors cités par les élèves interrogés dans la phase quantitative sont la cour, la cafétéria, le foyer des élèves; ils y recherchent en général un espace de loisirs (sur 41 % des élèves les fréquentant, 45 % citent y aller pour la détente). Dubet (1991) a déjà montré que selon les élèves, la «vraie vie se joue ailleurs».

En conclusion, les résultats produits montrent que des intérêts divers et contradictoires sont présents dans les établissements scolaires; chacun des acteurs élaborant une stratégie personnelle dont le but est d'accroître son influence dans un secteur spécifique. Ces oppositions sont ici visibles, notamment lors de la mise en place d'activités dans le cadre de la vie scolaire. Ceci a une conséquence directe sur l'engagement des acteurs. Elle se fait sur le plan individuel et dans des domaines précis, sans réelle construction collective des activités. Cette recherche expose la difficulté de passer d'une logique personnelle à une logique collective ou, en d'autres termes, du niveau de l'individu à celui de l'établissement (Cheong Cheng, 1996). Il semble aussi qu'envisager la coordination des pratiques (Hargreaves, 1995) en s'appuyant sur une reconnaissance mutuelle des rôles (Smylie, 1992; White, 1992) ne soit pas encore répandu dans les établissements français. Il ressort au contraire que chacun conserve un certain territoire. Ainsi, le domaine d'intervention des CPE reste centré sur des tâches administratives parce que cela répond aux attentes des chefs d'établissement, des professeurs et des élèves. De ce fait, les CPE sont principalement amenés pour se positionner à tenir compte de ce facteur. Néanmoins, le changement de leur posture peut être facilité par la distribution des rôles et par la prise en compte du contexte.

Discussion : Les limites à la construction d'un modèle collégial

Cette recherche, en se basant sur l'analyse du rôle des CPE, soulève un certain nombre de dysfonctionnements dans un cadre plus général du pilotage d'un établissement. Néanmoins, elle ouvre aussi sur de nouvelles perspectives concernant des travaux sur l'évaluation des établissements.

Un manque de collaboration certain...

Un premier ensemble de résultats montre toute la difficulté de mettre en place un travail d'équipe au sein des lycées, alors que cet objectif est fortement valorisé dans les textes officiels. Nous avons pu observer qu'un certain cloisonnement des fonctions persiste dans les lycées entre les professeurs et les CPE, lié d'une part à la distribution des rôles par le chef d'établissement et, d'autre part, à l'individualisme des professeurs. De ce fait, les CPE agissent selon deux logiques pour conserver leur territoire : ils adoptent une logique hiérarchique qui consiste à se conformer aux attentes des chefs d'établissement ou une logique d'évitement qui consiste à se démarquer des professeurs. Les CPE ne cherchent donc pas à participer avec les professeurs à la définition du contenu pédagogique des activités mais ils préfèrent mettre en avant leurs compétences organisationnelles. De tels comportements entre acteurs tendent à renforcer l'idée que l'établissement fonctionne sur le principe de hiérarchisation (Delaire, 1997). Le modèle d'établissement émergeant ici est à rapprocher du modèle traditionnel décrit par Hargreaves (1995) : le fonctionnement est basé sur des principes bureaucratiques où chacun a un secteur de compétences et une position précis.

... Mais des ajustements envisageables

Un deuxième ensemble de résultats montre néanmoins qu'il semble possible de sortir de ce modèle traditionnel de fonctionnement des établissements. Nous avons pu constater des modifications concernant les relations entre acteurs et la gestion d'un lycée dans certaines situations problématiques. Elles relèvent, d'une part, de la capacité des chefs d'établissement à s'ajuster aux contraintes de l'environnement et, d'autre part, de celle des CPE à jouer un rôle de relais entre les acteurs. Il semble, en effet, que dans les établissements moins favorisés, les chefs d'établissement tentent non seulement d'adapter les objectifs éducatifs aux attentes des professeurs, des CPE et des élèves mais aussi soutiennent la mise en œuvre de projets pour en faciliter l'atteinte. Dans ce cas, la dimension pédagogique et éducative devient dominante, ce qui n'empêche pas les CPE d'y prendre part. Au contraire, ils peuvent, grâce à une

relation particulière avec les élèves en difficulté, s'occuper de chacune des situations au cas par cas et mettre en évidence des problèmes que les enseignants, en classe, peuvent déceler mais pour lesquels ils n'ont pas de moyens d'action. Ils choisissent alors, d'après nos résultats, d'en parler avec les CPE. Ces derniers, lors de discussions privilégiées avec l'élève, diagnostiquent la source du problème et font appel à des spécialistes pour le traiter; les CPE servent ainsi de relais entre les élèves et les personnes-ressources. Cette logique de collaboration laisse entrevoir des possibilités de transformation du mode de gestion de l'établissement en s'appuyant sur une autre reconnaissance des rôles de chacun. Le modèle sous-jacent est basé sur un fonctionnement collégial (Hargreaves, 1995) où la coordination des pratiques et des politiques permet non seulement à chacun de trouver son compte mais aussi à l'établissement de résoudre des problèmes internes (Heck, Marcoulides & Lang, 1991).

Pour un modèle d'analyse du fonctionnement de l'établissement

Nous pouvons, pour conclure, dégager certains éléments à retenir lorsque l'on cherche à évaluer la vie scolaire. Il semblerait nécessaire que pour son organisation, les rôles de chacun des acteurs ainsi que des objectifs précis soient définis afin d'assurer la reconnaissance de ces rôles (Bamburg & Andrews, 1991) et le développement de relations de travail (Smylie, 1992; White, 1992); ceci dans une perspective de coordination des actions des membres de la communauté éducative. Une telle démarche suppose alors la mise en place d'activités transversales menées collectivement et basées sur des contenus autres que purement scolaires.

L'analyse et la conception de l'établissement scolaire reposeraient sur de nouvelles variables telles que, d'une part, le «niveau d'engagement des acteurs» (Cheong Cheng, 1996), à savoir l'individu, le groupe et l'établissement, et d'autre part, le «domaine d'engagement» (Cheong Cheng, 1996), c'est-à-dire le domaine cognitif, comportemental et affectif. Le CPE envisagerait son travail de manière collective ou individuelle en fonction des situations qui se présentent. Dans une telle perspective, nous pouvons suggérer la possibilité d'envisager des transformations, voire des améliorations, dans la manière de piloter des établissements scolaires et de dégager les éléments d'une définition de la vie scolaire construite sur un «mode de management participatif» (Demailly *et al.*, 1998). Il s'agirait ainsi de se donner les moyens de coordonner les actions de chacun et de développer des relations négociées entre acteurs en se centrant moins sur des rapports hiérarchiques.

Conclusion

Évaluer le rôle du CPE a permis de faire émerger et de rationaliser ses pratiques. Par ailleurs, nous avons tenté de réfléchir de manière plus globale à une série d'indicateurs et de critères à retenir pour adapter une politique scolaire particulière aux contextes et aux individus qui caractérisent un lycée, afin de ne plus raisonner uniquement en fonction d'efficacité et de performances mais aussi en fonction d'équité et d'amélioration.

NOTES

1. Weber, M. (1971), dans Hargreaves (1995), *School culture, school effectiveness and school improvement. School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46. - Weick. (1976). dans Hargreaves (1995), *School culture, school effectiveness and school improvement. School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46.
2. - Écoles collégiales: le chef d'établissement est élu et partage le pouvoir avec les professeurs. Un vote est organisé sur les affaires importantes et les pouvoirs sont délégués. Le cadre est suffisamment flexible pour pouvoir distribuer des rôles à chacun et éviter la routine. Les innovations ne sont pas liées à la hiérarchie. Les objectifs et les projets sont fonction des missions et des ressources. Les relations entre acteurs sont basées sur l'ouverture et la confiance.
- Écoles traditionnelles: les relations professeurs/chefs d'établissement sont de type féodal; le professeur doit apprendre à plaire et à adopter des stratégies auprès des chefs d'établissement organisées selon les principes bureaucratiques, chaque acteur a un secteur de compétences, une position précise. Les professeurs sont individualistes et les principaux amènent seuls les changements; ils s'opèrent donc par voie hiérarchique. Les professeurs savent et les parents et les élèves doivent leur faire confiance. Les parents n'ont aucun rôle dans l'école.
3. Les questions autres que l'identification et la structure du lycée présentent une série d'items réponses pour lesquelles les personnes doivent systématiquement faire un choix parmi les échelles de possibilités proposées. Ces échelles sont divisées soit de manière dichotomique (oui/non), soit de manière graduelle (oui/plutôt oui/ plutôt non/non, toujours/parfois/jamais, souvent/parfois/rarement).

RÉFÉRENCES

- Ballion, R. (1991). Recherches sur les établissements. *Les dossiers Éducation et Formations*, 10, 13-68.
- Ballion, R. (1994). Styles de direction et fonctionnement des lycées. *Revue internationale d'éducation*, 4, 125-138.
- Bamburg, J.D., & Andrews, R.L. (1991). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 175-191.
- Barthélémy, V. (1996). *Étude de la perception de l'influence du CPE sur les stratégies curriculaires des élèves*. Mémoire de DEA inédit, Université Pierre-Mendès-France, Grenoble.
- Barthélémy, V. (1999). Le métier de Conseiller principal d'éducation et l'influence des facteurs locaux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2.

- Barthélémy, V., & Monin, N. (1998). Le plan d'aménagement du temps scolaire comme dispositif de transformation des pratiques de formation. *CD-Rom IV Biennale de l'Éducation et de la Formation*.
- Barthélémy, V., & Monin, N. (1999). Les effets d'un aménagement des rythmes scolaires sur la conduite d'un lycée. *Actes du colloque de l'ADMEE, L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon : IREDU.
- Bayart, D. (1991). Le lycée polyvalent, organisation et gestion. *Les dossiers Éducation et Formations, 10*, 221-274.
- Bernstein, L. (1992). Where is reform taking place? An analysis of policy changes and school climate. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*, 297-302.
- Bouvier, A. (1997). *Éclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des CPE*. Lyon : CRDP. (Collection Champ de réflexion, Champ d'actions)
- Caré, C. (1994). *Le Conseiller principal d'éducation*. Lille : CRDP.
- Cheong Cheng, Y. (1996). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement, 7*, 35-61.
- Delaire, G. (1997). *La vie scolaire : principes et pratiques*. Paris : Nathan.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N., & Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences et débats*. Paris : L'Harmattan.
- DEP (1997). Les chefs d'établissement. *Éducation et formations, 49*.
- Derouet, J.L. (1989a). Les établissements scolaires dans leur environnement : une entreprise composite. *Actes du colloque de Tours, 25-26 avril 1989*. CDDP Indre-et-Loire, 19-43.
- Derouet, J.L. (1989b). Vers une évaluation qualitative du fonctionnement des établissements scolaires. *Actes du colloque de Tours, 25-26 avril 1989*. CDDP Indre-et-Loire, 151-159.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires, le cas des collèges. *Revue française de sociologie, 30*, 235-256.
- Durand, D. (1997). *CPE qui êtes-vous ? enquête d'identité*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, MAFPEN.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- Figari, G. (1994). *Évaluer quel référentiel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gouvernement de la France (1996). *Le métier de chef d'établissement*. France : Ministère de l'Éducation nationale, B.O. du 29 février, 9, 647-649.
- Hargreaves, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6*, 23-46.
- Heck, R.H., Marcoulides, G.A., & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement : the application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement, 2*, 115-135.
- Hornemann, J. (1994). Évaluation et vie scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle, 13*, 45-61.
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF, Que sais-je ? n° 3278.
- Sacre, A. (1997). Une approche du rôle de direction dans l'efficacité des collèges. *Éducation et formations, 49*, 29-40.
- Salais, R. (1989). Économie des conventions. *Revue économique, 2*.

- Saux, J. (1995). Le jeu ambigu des statut et des rôles dans la communauté éducative. *Revue de la FOEVEN*, 132-133, 22-28.
- Smylie, M.A. (1992). Teacher participation in school decision making: assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 53-67.
- Van de Grift, W., & Houtveen, Th. (1991). Principals and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 53-70.
- White, P.A. (1992). Teacher empowerment under «ideal» school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 69-82.