

L'ÉMERGENCE DU MÉTIER DE CPE DEPUIS 1945 : ANALYSE D'UN PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION INACHEVÉ

[Loïc Clavier](#), [Régis Rémy](#)

ADRESE/CIRNEF | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2019/4 Vol. 52 | pages 39 à 60

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337409

DOI 10.3917/lstdle.524.0039

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-4-page-39.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

© ADRESE/CIRNEF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'émergence du métier de CPE depuis 1945 : analyse d'un processus de co-construction inachevé

Loïc CLAVIER* et Régis RÉMY**

Résumé : L'approche historique du Conseiller principal d'éducation se résume le plus souvent à l'examen des textes officiels successifs. Ce constat chronologique légal et nécessaire ne suffit pas à percevoir la diversité et la complexité d'événements significatifs longtemps restés dans l'ombre. Au-delà des exigences socio-économiques et socioculturelles qui conditionnent les évolutions du système éducatif, ce métier décrit dès la fin de la seconde guerre mondiale au cœur de la rénovation pédagogique semble s'être longtemps heurté au conservatisme. Face à une histoire qui reste à appréhender dans sa globalité, il s'agit de cerner les initiateurs et les militants de cette profession ainsi que les étapes parfois délicates qu'ils eurent à franchir avant de trouver les éléments d'une reconstruction professionnelle dans un système éducatif en recherche de démocratisation.

Mots-clés : Histoire. Éducation Nouvelle. Relation éducative. Démocratisation. Agents.

* MCF 70^e section CNU CREN EA 2661 Université de Nantes.

** CPE honoraire, ancien formateur de l'ESPE de Basse Normandie.

Contribution à une histoire du métier

Profession aux finalités incertaines entre discipline, direction et éducation... ou considérée comme trop peu stratégique... et longtemps dotée d'effectifs modestes, l'histoire moderne du conseiller principal d'éducation (CPE), celle de la seconde moitié du xx^e siècle (1945-1993), demeure peu connue. Nous souhaitons mettre en lumière un ensemble d'éléments qui contribuent à sa connaissance et à la compréhension de ses problématiques actuelles.

Il s'agit d'étudier les conditions de la disparition du Surveillant Général (S.G.), « bras séculier de l'établissement » dans la tradition disciplinaire des lycées classiques et son remplacement par le « conseiller principal d'éducation », éducateur soucieux d'une relation éducative, aujourd'hui présent dans la quasi-totalité des établissements secondaires et dont la fonction fut actualisée en 2015.

L'exercice de ce métier est confronté à une complexité structurelle tenant à l'organisation scolaire, aux principes de régulation sociale des établissements, à la division du travail éducatif, à la difficulté du système de fournir une définition précise du domaine de la « vie scolaire » dont la responsabilité lui est attribuée, etc. Nous pensons que cette complexité se nourrit également de la méconnaissance de son processus de construction où se croisent des dimensions fondatrices, une histoire singulière à de multiples égards et la mobilisation des agents en quête d'acquisition de savoirs et d'amélioration de leur image, mais où nombre d'éléments de prescription étatique font défaut (Rémy 2017).

Notre réflexion examine différentes questions significatives du processus de professionnalisation : le temps long (proche d'un demi-siècle) nécessaire à une définition partagée, l'attitude du ministère qui entretient implicitement, une image peu précise du conseiller nouvellement créé et en décalage des attentes du système éducatif; la difficulté à réunir les éléments du niveau de connaissances requis, du contenu de formation et de modélisation des apprentissages; enfin l'implication des agents sur fond de controverses, tout d'abord dans une réflexion qui les conduit à reconsidérer leur positionnement, puis dans la recherche commune d'une identité professionnelle et d'un processus de professionnalisation. Les relations avec les composantes institutionnelles, administration centrale et inspection générale, apparaissent alors inégales et variables dans le temps.

Si l'environnement social ou scolaire est naturellement diversifié, les étapes décisives de ces évolutions s'inscrivent dans des moments où la société connaît des changements ou s'interroge sur les objectifs qu'elle assigne à son école. Le temps long de controverses doit avant tout être vu comme une dialectique entre institué (au sens de Castoriadis, 1975) et instituant (le corps des CPE). Cette dialectique porte un processus d'institutionnalisation, c'est-à-dire la production de l'intégration progressive de l'instituant qui à son tour modifie l'institué. L'émergence du métier de CPE puis son institutionnalisation se

réalisent dans la recherche d'une école démocratique. Alors que la reprise d'idées relatives à l'éducation dans l'école est formulée avant même l'officialisation du conseiller et voit le cœur même du métier énoncé dès les années 60, plus de trente années seront nécessaires pour qu'il devienne opérationnel. Les difficultés rencontrées pour parvenir à un consensus ont permis aux CPE d'opérer des choix d'orientation et d'adapter leurs pratiques à la demande sociale, finalement validée par la volonté de réforme de l'institution. Elles ont été portées par le souci des agents de professionnaliser un métier de l'intervention en milieu scolaire en intégrant les choix institutionnels de décloisonnement.

À propos de nos documents de recherche

Le caractère limité des sources disponibles nous incite à rechercher des indications issues du terrain portant sur des acteurs privilégiés, l'exploitation de publications d'associations professionnelles, périscolaires (AROEVEN...) ou syndicales, de documents syndicaux (motions de congrès, courriers...) de regroupements informels d'agents ou de dialogues libres avec des acteurs-clés de cette période à laquelle nous avons participé. Dans ce contexte, nous nous sommes attachés à prendre principalement en compte la source la mieux adaptée à la compréhension de chacune des trois phases de la transition du S.G en CPE.

La première porte sur l'identification de personnalités du courant de réformes pédagogiques et éducatives dans l'école dont l'action, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, peut – être considérée comme significative dans l'apparition du « conseiller ».

La revue de l'ACPCE¹ constitue, dans un second temps, une voie d'approche des discussions qui traversèrent la profession à partir de 1972 et des controverses qui suivirent. Cette association professionnelle réunit délibérément des agents de toutes les sensibilités syndicales (CGT, FEN, SNALC...) pour porter au mieux les questions du métier, sa revue présente une vision chronologique *in situ*, riche d'informations reflétant une sorte de chronique interne des débats sur la définition professionnelle, qui animèrent les premières années. Elle permet de comprendre par la suite une transition avec les organisations syndicales.

Une troisième phase, liée aux changements de 1981 et au projet de démocratisation de l'école, montre les conditions dans lesquelles, dans un temps bref, le profil sociodémographique de la profession se transforme, et de façon simultanée atteste de l'engagement collectif des acteurs pour construire l'identité professionnelle. Ce bouleversement bénéficie principa-

1. Association des conseillers principaux et conseillers d'éducation (acpce), 24 numéros publiés de juin 1972 à janvier 1983.

lement au SNES, organisation qui a progressivement incarné leurs attentes². L'étude du bulletin catégoriel diffusé aux CE et CPE³ (syndiqués ou non) par le SNES, constitue une illustration de ce renouveau identitaire ainsi que du thème de la formation. D'autres syndicats ont adopté un mode d'adresse à la profession comparable, mais aucun ne s'inscrit dans la durée (Rémy 2017).

La question de la formation conclut notre analyse. Composante permanente de cette transition, elle témoigne de l'attente des agents et dès l'origine de leur investissement collectif pour construire un métier de l'éducation, en définir l'identité et les pratiques.

À propos des organisations syndicales

Fait marquant, il n'existe pas – particulièrement durant la période observée – de différences significatives entre les syndicats concernant le métier souhaité, ses finalités, voire ses revendications catégorielles. Aujourd'hui encore ce constat demeure, aucune des organisations représentatives ne s'affiche en opposition au texte de 2015.

Le SNES, syndicat multi catégoriel, majoritaire chez les professeurs du second degré long, a regroupé à partir de 1972 un noyau de militants impliqués dans la réflexion sur la vie des élèves et l'éducation nouvelle, les mouvements pédagogiques ou péri scolaires (CEMEA, AROEVEN, etc.)⁴. En 1973, il structure en interne, une réflexion collective (académique et nationale) et diffuse très régulièrement une presse catégorielle qui, outre les thèmes syndicaux, développe ses idées sur l'orientation du métier, dans laquelle, au fil du temps, les agents se reconnaissent.

Le creuset de l'éducation nouvelle

La tradition médiatique ou même institutionnelle, attribuée le plus souvent aux événements de 1968 la disparition du S.G. Peu contestable du point de vue

2. Dès 1985, ce mouvement syndical acquiert la majorité absolue des suffrages (CE + CPE).

3. Cf. U.S spécial CPE, rédigé à leur initiative. Les 41 numéros publiés sans discontinuité d'octobre 1982 à novembre 1995, abordent des sujets syndicaux classiques (créations de postes, mutations) et exposent, à intervalles réguliers, une vision en matière de recrutement, de formation et de certification.

4. Le plus actif - Pierre Sérazin, ex détaché auprès des CEMEA pour la formation des SG fut : lauréat du premier concours (1972), responsable national de la catégorie au SNES de 1974 à 1984 et signataire au titre du SNES de la circulaire de 1982 (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000). Il est le co-auteur avec Jean Lecanu - ex SG au lycée pilote de Mongeron (1962), puis CPE (1972), militant des mouvements d'éducation populaire et du SNES - du premier ouvrage publié présentant le métier, le conseiller principal d'éducation, Nathan, 1991. On notera la convergence d'édition de ce livre avec celui de François Dubet, (1991, p. 165) qui, au-delà de son thème central, reconnaît au CPE une place dans le dialogue incontournable avec l'élève.

administratif, cette affirmation fait fi d'un contexte qui favorise la transition du SG au CPE⁵. Le « conseiller d'éducation » exprime un changement de paradigme dans la relation adulte-élève au sein des établissements. Il est issu, entre autres, de la réflexion, menée dans l'entre-deux-guerres, sur la place des jeunes dans la société et l'accès des plus défavorisés à la culture, ainsi que des idées pour l'école conçues sous la Résistance par le CFLN (Comité Français de Libération Nationale) (Murraciale, 1998). L'idée du « conseiller » accompagne plus particulièrement le souci de la prise en compte des élèves des milieux populaires au sein de l'enseignement professionnel dans un système en évolution. Les propositions des mouvements de l'Éducation Nouvelle, du plan Langevin-Wallon pour une vie scolaire formatrice, de l'éducation populaire et des associations périscolaires, en constituent la trame.

L'émergence du conseiller d'éducation et les novateurs de l'éducation

À l'issue du second conflit Mondial, les préconisations de Gustave Monod, Directeur de l'enseignement du second degré (1944 – 1951), invitent à la rénovation pédagogique du système éducatif. C'est dans ce contexte qu'apparaît une fonction désignée sous le terme de conseiller d'éducation, au sein de l'enseignement professionnel (centres d'apprentissage) qui bénéficie d'une certaine autonomie de ses choix pédagogiques et éducatifs. En 1945, « un groupe d'éducateurs lyonnais » sollicite auprès du Ministre de l'Éducation, la disparition du S.G au profit de la création du « conseiller » dont les finalités professionnelles et les pratiques éducatives sont décrites et accompagnées d'un projet de statut (recrutement, avancement, formation...)⁶.

L'ouvrage de René Nodot⁷ paru en 1951, « *la discipline dans les centres d'apprentissage* », expose les bases de cette fonction et son expérimentation, dès 1944, au centre d'apprentissage de Crépieux-la-Pape (Rhône)⁸. Ce livre

5. Conseiller d'éducation (CE) est le nom constitutif du sens professionnel. L'acronyme CPE (Conseiller Principal d'Éducation) est une conséquence de l'histoire distinguant le statut de CE (présent en collège et dans l'enseignement professionnel) et celui de CPE (lycées), différence disparue depuis 2002.

6. René Nodot, « Pitié pour eux », tribune libre au quotidien Le Monde, le 11 septembre 1969.

7. Possédant la double nationalité franco-suisse, Nodot est plus particulièrement entré dans l'histoire pour son engagement visant à protéger la communauté juive durant la Seconde Guerre mondiale. Il exerça ensuite en tant que surveillant général, puis conseiller principal d'éducation à Lyon.

8. Nodot indique que le centre de Crépieux-la-Pape servit de couverture pour un important centre de la résistance.

obtient le prix Fabien⁹ de l'Académie française en 1952. Il présente une expérimentation pédagogique menée dans cet établissement pour des élèves issus des classes populaires. Il y décrit un conseiller d'éducation dont les principes fondateurs s'inscrivent dans l'Éducation Nouvelle et les idées de Célestin Freinet sur l'éducation de la classe ouvrière. Au sein de la vie scolaire et plus particulièrement de l'internat, à cette époque dimension importante de la scolarité dans le second degré et l'enseignement professionnel, le SG.-conseiller est défini comme « un nouveau spécimen d'éducateur » (p. 39) qui « travaille en équipe » avec les surveillants et « connaît la personnalité et les besoins des garçons des centres d'apprentissage » ; il possède une conception bienveillante des relations avec les adolescents ; « il est l'ami, le défenseur des élèves. Il remplace [...] la famille absente » (p. 42) et associe les élèves à la construction des règles de vie et de discipline, afin de favoriser leur accès à l'autonomie. Ces propos relatifs à la démocratisation de l'école et à la prise en compte de la diversité traduisent une rupture avec l'exercice rigide de l'autorité. Les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'accès à la culture sont jugées inadaptées à l'origine sociale généralement modeste des publics concernés.

Le ministre ne répondit jamais à la demande des « éducateurs lyonnais », mais leurs idées trouvèrent quelques échos parmi les S.G. des collèges d'enseignement technique (CET). Le développement des internats conduit à des formes renouvelées d'encadrement des élèves issues de l'éducation populaire (les Foyers Socio-Éducatifs) et des associations régionales des œuvres de vacances de l'enseignement technique (AROEvet) que le ministère légalise en 1952. Au-delà de l'introduction d'activités à caractère culturel ou de loisirs, nombre de S.G. impliqués dans le mouvement de rénovation, se saisissent de ces structures pour développer chez les jeunes le sens de l'engagement et de la responsabilité par la cogestion. Cette orientation donnée à « la vie scolaire » crée un espace de transformation de la discipline et des relations adultes-élèves (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000).

À la même époque (1958), les organisations syndicales regroupant les S.G. des Collèges d'Enseignement Technique obtiennent du ministère l'ouverture de négociations dans l'attente d'un statut offrant une plus grande considération professionnelle et faisant en particulier référence à des missions plus éducatives. Observons également que, dès la fin de la 2^e Guerre mondiale (G.M), des acteurs de haut rang (inspecteurs et administrateurs de l'EN, intellectuels...), souhaitent la transformation radicale des pratiques au sein de la vie scolaire des établissements du second degré. Plusieurs personnalités de l'inspection (O.Brunschwig, E. Hatinguais, J. Dejean, M. Sire, etc.),

9. Prix décerné « aux auteurs ayant exposé les moyens les plus justes, les plus efficaces et les plus pratiques pour améliorer la situation de la classe la plus nombreuse ».

parties prenantes de la rénovation des méthodes pédagogiques et éducatives, jouèrent un rôle important en ce sens (Rémy, 2017).

Odette Brunshwig, « ouvrière inlassable de l'éducation »

Directrice de lycée, révoquée par le régime de Vichy en 1940, nommée Inspectrice d'académie de Paris (1946), puis Inspectrice générale de l'éducation nationale (1952), elle se préoccupe de la vie en internat, défend l'accès des élèves aux bibliothèques des lycées et anticipe la création des Centres de Documentation et d'Information. Pionnière de l'éducation mixte dans les établissements pour permettre l'épanouissement individuel des garçons et des filles¹⁰, elle dénonce l'architecture inadaptée des établissements et le régime disciplinaire des internats « conçus comme des casernes ou des prisons »¹¹, et met en cause l'absence d'un « conseiller ». Le ministère lui confie, ainsi qu'à trois autres membres de l'Inspection générale (M. Gally, Mmes Hatinguais et Dejean) en 1959, l'organisation de la formation des S.G. (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000).

Edmée Hatinguais et le projet d'adjoints d'éducation

Inspectrice générale des lycées pilotes, directrice du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, elle fonde les revues *Les Amis de Sèvres* et *L'Éducation*, dans laquelle s'expriment les tenants de l'Éducation Nouvelle.

Peu de temps après la mise en œuvre de la formation des S.G en 1963, le ministère s'engage dans la création d'un corps d'adjoints d'éducation. Edmée Hatinguais apparaît au centre de ce dispositif qui vise à répondre à l'accroissement des effectifs et à la démocratisation, en dotant les établissements publics d'éducateurs pour tenir compte de la dimension adolescente des élèves. La mission de ce personnel qualifié est « d'aider le surveillant général [...] dans son travail d'éducateur¹² ». Des connaissances de haut niveau sont dispensées lors des stages organisés, mais le Ministère renonce finalement à son projet.

Jeanne Dejean et sa vision d'un Surveillant Général « d'éducation »

Inspectrice générale de l'Éducation nationale ayant participé au mouvement de rénovation pédagogique post 2 GM, elle fut membre de diverses commis-

10. Odette Brunshwig, « L'éducation mixte vue par une inspectrice générale », Revue Éducation Nationale, 1961, n° 30.

11. Odette Brunshwig, « Surveillance et liberté », Revue Documents et débats universitaires, 29 octobre 1953.

12. Revue de l'AROEVEN, n° 24, printemps 1963, pp. 19-21.

sions ministérielles ainsi que du comité directeur des Éclaireurs et Éclaireuses de France¹³.

Comme de nombreux partisans de la rénovation, Jeanne Dejean soutient l'idée d'un établissement communauté éducative globale, lieu d'instruction et d'éducation, fonctionnant de manière collégiale. Elle définit les caractéristiques d'un S.G éducateur travaillant avec les professeurs et dont la proximité avec l'élève est source d'une connaissance approfondie (famille, ressources, santé) et de conseils, en particulier pour l'orientation et les vacances (thèmes assignés à la vie scolaire par le plan Langevin-Wallon). Selon elle, le S.G apporte sa contribution à la formation civique et sociale des élèves¹⁴. Cette conception, connaissance de l'élève et de son environnement, conseil, partenariat avec les enseignants et orientation, contribution à l'éducation citoyenne, constitue l'essence même, des axes de la circulaire de 1982 prolongée par la loi d'orientation de 1989. Plus généralement, relevons que le souci d'une qualification authentique (cf. adjoints d'éducation) demeure ancré parmi ses concepteurs comme parmi les praticiens.

Instruction et éducation dans l'école, « l'entrée en pédagogie » du Surveillant général

Dans les années soixante, l'action de l'État dans les politiques de jeunesse est l'objet de nombreux débats. Le S.G de la tradition sert parfois d'illustration à l'immobilisme de l'institution scolaire confondant instruction et éducation. À la veille des événements de mai 1968, Jean William Lapiere (1921-2007), philosophe, sociologue du pouvoir, fait de la disparition du S.G et de son remplacement par un « conseiller d'éducation », le symbole explicite de cette rénovation. Il regrette que l'Éducation nationale n'ait pas conscience des exigences de la démocratisation et de la nécessité de former un citoyen libre et éclairé. Reprenant, sous une forme proche, les propos des inspectrices Brunshwig et Dejean, il appelle à créer une fonction basée sur une relation de confiance avec les élèves et sur le travail avec les professeurs : « Nos lycées ont encore des surveillants [...] et des surveillants généraux, chargés de faire appliquer la discipline et d'appliquer les règlements, alors qu'on aurait grand besoin d'un cadre d'éducateurs spécialement formés, distincts des enseignants (mais collaborant étroitement avec eux) pour faire participer les élèves à la vie sociale de l'établissement, animer leurs loisirs et leurs jeux »¹⁵.

13. Son mari, *Pierre Dejean, commissaire national des Éclaireurs et Éclaireuses de France, est exécuté en 1944.*

14. « Le surveillant général », *Revue de l'Amicale nationale des surveillants généraux*, juin 1968, n° 14.

15. « Une société sans École », *Esprit* n° 3, 1967, p 533.

En 1963, le lycée pilote de Montgeron¹⁶, lieu institutionnel d'expérimentations pédagogiques et éducatives, est doté de quatre postes de S.G. Leur action repose sur le suivi régulier d'une cohorte d'élèves, l'écoute, l'accompagnement, autant de pratiques pédagogiques aujourd'hui communément préconisées. La fonction de chacun intègre l'accès à la culture et favorise la mise de l'adolescent au centre du système. Ainsi, la mission attribuée au S.G responsable de la section technique vise à donner aux élèves des outils culturels identiques à ceux offerts aux autres (bibliothèque, animations culturelles organisées conjointement avec les professeurs...).

Les intérêts des élèves sont pris en compte pour les mettre en relation avec des créateurs, des écrivains... L'objectif étant que les jeunes issus de milieux sociaux modestes trouvent par l'école les éléments d'accès à la culture d'un citoyen épanoui. Ce contexte de travail en commun et de suivi de cohorte d'élèves laisse paraître la notion « d'entrée du CPE en pédagogie », décrite 30 années plus tard par l'inspecteur C. Caré¹⁷.

Quel que soit leur niveau d'engagement, ces relais, qui plaident pour le conseiller (en) éducation, ont perçu qu'un système éducatif démocratique exigeait une profession pour favoriser l'approche globale et pluridisciplinaire de l'élève. Les idées de ce courant, relayées par une partie des agents sensibilisés aux méthodes d'éducation nouvelle, favorisent quelques évolutions inégalement partagées, mais principalement adoptées par les SG de l'enseignement professionnel investis dans les activités « péri-scolaires » (clubs et FSE), (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000). En 1965, la publication d'une circulaire de fonctions, la première vraiment nouvelle depuis 1920, reconnaît aux S.G. un « rôle important » dans cinq domaines : l'organisation, l'ordre et la discipline, l'animation pédagogique et l'animation éducative. Prioritairement organisationnelle et disciplinaire, la fonction décrite demeure en deçà des attentes. Une autre innovation voit la valorisation de la notion de vie scolaire par la nomination du premier Inspecteur Général de la Vie scolaire, Marcel Sire, proviseur du lycée Janson de Sailly (Paris).

Cette période de débats et d'évolutions de l'école, s'achève sur un constat ambigu : le concept d'éducation par la vie scolaire confié au S.G. tend à se répandre, mais demeure relégué à la périphérie des établissements. Il faut cependant observer que, dès le milieu des années 50, les tenants de la rénovation avaient énoncé, avec une précision étonnante, le profil global d'une profession d'éducateur, dans l'attente incertaine du conseiller d'éducation. Mais malgré l'engagement de l'Inspection Générale, la demande de création du « conseiller » est demeurée vaine.

16. Le lycée de Montgeron (Essonne) fut un foyer important de recherches pédagogiques, impliqué dans un grand nombre d'expériences qui touchèrent toutes les disciplines et contribuèrent à leur décloisonnement.

17. Caré C. Le conseiller principal d'éducation, CRDP de Lille, 1994.

Un métier en quête de définition : 1970-1980

À la suite des événements de 1968, le Ministère présente la création des CE-CPE comme un élément d'innovation. Du côté des praticiens, cette mesure est le plus souvent espérée pour confirmer le dépassement du paradigme disciplinaire et permettre une reconnaissance statutaire et professionnelle (une orientation éducative prioritaire et une autonomie reconnue au sein dans l'équipe de direction dont il est membre).

Le recrutement des corps de CE (Bac+2) et de CPE (Bac +3) se substitue à celui des S.G de CET et de lycées, mais ne règle pas la question de leur activité dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, ni celle de la définition de leurs pratiques. Les professionnels et leurs représentants syndicaux portent un jugement globalement positif sur la publication en 1970 du statut (réclamé depuis 1958)¹⁸. Pourtant deux années plus tard (juin 1972), le contenu de leur circulaire de missions provoque la déception. Malgré la reconnaissance de leur participation à l'action éducative des établissements, non seulement les espoirs d'une clarification précise du métier et de sa pratique, ne sont pas satisfaits, mais les néo-conseillers sont désignés comme les « héritiers à divers égards des surveillants généraux » et leur place au sein de l'équipe de direction demeure imprécise. Ils regrettent, par ailleurs, qu'aucun des droits auxquels ils aspirent ne leur soit reconnu - temps de travail, autonomie professionnelle, formation continue - (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000).

Le bulletin de l'Association des conseillers principaux et conseillers d'éducation (Acpce)¹⁹ compare l'orientation de ce texte à celui d'un avant projet de circulaire sur les missions, rédigé par un groupe de travail présidé par le Doyen de l'inspection vie scolaire, Marcel Sire, aux conclusions très éloignées. Elles déclinent en détail une orientation basée sur des propositions précises et évoquent en particulier une revalorisation explicite de la place du conseiller au sein l'établissement. La dimension éducative évoque un certain nombre d'idées de l'éducation active (recherche de l'autodiscipline, responsabilisation des élèves, co-gestion ou gestion autonome d'associations, développement de l'esprit critique et pratique du débat...). L'ensemble s'inscrit dans une réorganisation significative de l'ordre scolaire, proche des tenants de la rénovation pédagogique. Dès sa création officielle, la profession se voit confrontée à un moment de divergences internes à l'institution entre le ministère et l'inspection. Les enjeux sont multiples, en lien avec la politique de gestion des établissements et la rénovation pédagogique souhaitée.

Observons la situation paradoxale dans laquelle évoluent les conseillers alors qu'ils sont invités à initier un métier d'ouverture et de dialogue avec

18. L'Université syndicaliste (bulletin du Syndicat national des enseignements du second degré), 13 mai 1970.

19. Bulletin de l'Acpce, février 1973, n° 12.

les élèves par un gouvernement conservateur (issu des élections de juin 68), resté méfiant à l'égard d'une jeunesse lycéenne qu'il n'entend pas voir réactiver la contestation. Face au choix des urnes, les partisans de l'Éducation nouvelle ne semblent pas en état de faire valoir des concepts innovants jugés par ailleurs subversifs. Les agents, au contact direct des élèves, évoquent l'apparition dans les établissements secondaires des phénomènes sociaux et de santé (drogues, alcoolisme, suicide, violences²⁰). Le statut des lycéens est également pour eux un souci de réflexion immédiate. L'Acpc se prononce pour « l'étude d'une chartre des droits et des devoirs des lycéens » (Rémy 2017).

La circulaire officielle se révèle par ailleurs, en retrait des conceptions de l'Inspection Générale en charge de la vie scolaire qui s'inspire d'une orientation plus ouverte de l'éducation, proche de celle des agents, pour concevoir les premières formations de CE et de CPE. Enfin, il n'est pas moins surprenant que le groupe professionnel présenté comme incarnant l'innovation ne trouve qu'une définition très limitée de ses missions et qu'en dehors de la réussite aux concours, la conversion des SG en CE-CPE s'accomplisse sans mesures de « formation »²¹ destinées à normer a minima, les pratiques d'une catégorie de personnels sociologiquement hétérogène, au sein de laquelle l'auxiliariat est important. Au final, un désaccord (idéologique ?) entre les deux sources du prescrit (le Ministère et l'Inspection auteure de la formation) est perceptible. Le refus ministériel de reformuler la circulaire de 1972, dont l'inspection reconnaît implicitement, quelques années plus tard, qu'elle est inadaptée²², conduit les organisations professionnelles dans une phase de réflexion et de débats d'orientation (Rémy, 2017).

1975, le temps d'une orientation nouvelle et des controverses

L'aspiration à une valorisation statutaire et professionnelle hors du cadre de la discipline oriente les agents vers un choix aux conséquences inédites, mais dont ils ont conscience : exercer une profession de suivi des élèves et de proximité avec les professeurs, et remettre en cause leur positionnement (historique) au sein de l'équipe de direction qui leur donne le sentiment de les rejeter. Ce débat est irrigué de dimensions plus corporatistes : limitation du temps de travail, titularisation des auxiliaires, droit de grève, etc., qui permet d'observer un passage de relais entre les associations professionnelles et les organisations syndicales. Constituées en une intersyndicale

20. Tallon G. IG vie scolaire, La violence dans les collèges, Men, 1979.

21. Dès 1972 la formation continue est une préoccupation forte des agents en recherche d'identité professionnelle et de pratiques innovantes. L'acpc réclame la possibilité de suivre un stage de recyclage, tous les trois ou quatre ans, (Bulletin Acpc, Juin 1974, n° 15).

22. Les Amis de Sèvres CIEP, juin 1978.

active (CGT, CFDT et SNES), parfois unies lors de scrutins professionnels, celles-ci s'emparent du débat sur les orientations professionnelles. Les demandes concernent la reconnaissance explicite de la finalité éducative²³, notamment l'approche globale, le respect de la parole de l'élève... et l'accès à une formation adéquate, ainsi qu'un rapprochement statutaire avec les professeurs certifiés.

De 1976 à 1980, les positions respectives restent figées : cette situation devient source de tensions permanentes avec l'institution jusqu'au changement de majorité gouvernementale (grèves, rassemblements catégoriels.).

Pas davantage qu'avant 1968 un texte officiel n'avait décliné un S.G éducateur, et malgré des propos concernant le changement d'attitude à l'égard des lycéens, les responsables ministériels ne parviennent à une définition partagée du métier. Précédé de plus de 20 années constructives et malgré les convergences entre l'I.G et les agents, le temps de l'officialisation est celui des débats et des controverses. Il peut être interprété comme révélateur d'une profession créée de manière expérimentale, peu définie et juste tolérée par les tenants d'un conservatisme pédagogique et éducatif attaché à l'organisation verticale du système. Il peut aussi illustrer une vision (trop) anticipatrice de l'intervention auprès des publics de milieux populaires dans une institution non préparée à affronter les enjeux de la diversité. Malgré la mise en œuvre de la loi Haby, la présence de conseillers dans les collèges (1/3 environ en 1980) demeure exceptionnelle (présence d'un internat...). La représentation du conseiller de lycée et d'internat est encore prégnante au sein de l'institution. L'imbroglio sur la définition des objectifs et sur la place du métier au sein des équipes caractérise cette première décennie et jette le doute au sein des CE-CPE sur l'accès à une professionnalisation (Rémy, 2017).

1981, un métier en reconstruction professionnelle

Le changement électoral de 1981, qui a pour priorité la démocratisation de l'école et la lutte contre l'échec scolaire, marque une ère nouvelle dans la volonté de rénovation pédagogique. Dans ce contexte, les choix gouvernementaux, engendrent à un rythme soutenu, un bouleversement identitaire de la catégorie affectant la prescription étatique et la reconnaissance professionnelle. Ce bouleversement est à l'origine de nombreuses modifications sociodémographiques et inverse les alliances de co construction du métier.

Le ministre Alain Savary nomme Directeur des collèges, l'inspecteur général de l'Instruction publique (vie scolaire) Maurice Vergnaud, pour lequel les CE-CPE sont les « premiers » interlocuteurs des élèves, des parents

23. L'US, Spécial Ce-Cpe, septembre 1980.

et plus généralement des acteurs de la communauté scolaire²⁴. Selon lui : « le jeune a besoin d'être perçu autrement que comme un élève » et « l'essentiel est qu'[il] ne se sente pas seul [...] abandonné, le CE-CPE n'est pas le seul à pouvoir répondre à ce besoin, mais parmi tous les adultes il est le mieux placé pour cela ». Il rédige dès juin 1982, une circulaire « objectifs pour la vie scolaire dans les collèges »²⁵, témoignant d'une évolution incontestable, mais demeurée 'lettre morte'. Le faible écho de ce texte peut avoir des origines multiples : le déficit de relais de la hiérarchie (inspection) ou de sensibilisation du terrain ? Des agents peu nombreux en collège, confrontés à un champ d'intervention (trop) nouveau et à un bouleversement identitaire intense ? La faible sensibilisation à la rénovation pédagogique ? Ou, une fois encore, une ambition trop précocée... ?

La circulaire de 1982

À la circulaire de missions contestée succède, en octobre 1982, un texte nouveau dont il convient de remarquer qu'il est en partie issu d'un document élaboré quelques années plus tôt (1976) sous l'égide de l'Inspection Générale, remis aux organisations syndicales pour concertation, mais demeuré sans suite. Le texte de 1982 situe les responsabilités des CE et CPE dans le cadre général de la vie scolaire définie comme devant « placer l'adolescent dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » ; trois domaines sont indiqués : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative (contacts directs avec les élèves, foyers socio-éducatifs, élections et réunions des délégués élèves). Des idées déjà présentes sont entérinées, mais ce texte précise les conditions d'exercice du métier et reconnaît un temps de travail maximum de 39 heures hebdomadaires, un point longtemps demeuré un *casus belli* (Rémy, 2017). Reflet ultime de l'apport de l'inspection vie scolaire, il apparaît comme un compromis entre l'institution scolaire et la profession (représentée par les associations professionnelles et les syndicats majoritaires). Pour la première fois, l'institution fixe un contenu éducatif spécifique, attestant de l'évolution attendue. Le consensus réalisé, indique une étape nouvelle dans la convergence entre pratiques et injonctions et conserve sa légalité jusqu'en 2015. Notons que pendant ce laps de temps les enseignants verront leur lettre de mission évoluer à trois reprises. Le corps des CPE constitue une exception notable. En effet, malgré plusieurs tenta-

24. Les Amis de Sèvres, CIEP, juin 1978, pp. 49-52.

25. En lien avec les propositions de la commission sur la « démocratisation du collège », ce texte encourageait les partenaires à engager des innovations au sein de la vie scolaire afin de faire du collège un lieu de formation éducative globale réunissant l'action pédagogique et l'action éducative.

tives, le Ministère de l'Éducation nationale ne parviendra à faire évoluer cette lettre de mission que trente-trois ans plus tard, et ce, dans le sens souhaité par la profession.

Une profession recomposée par un environnement transformé

Les changements du système éducatif et les conséquences de la massification modifient sensiblement l'environnement professionnel des CE-CPE. La décision de conduire « 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac » engendre l'augmentation des effectifs, et l'allongement de la scolarisation (création du baccalauréat professionnel²⁶). Les CE-CPE rencontrent au quotidien la jeunesse scolarisée de 11 à 18/19 ans dans toute sa diversité comportementale, sociale, psychologique et de santé (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000). Un lien de « reconnaissance professionnelle et numérique » s'établit avec l'institution et va de pair avec une affectation prioritaire dans les collèges accueillant des élèves en difficulté sociale (Zones d'Éducation Prioritaire). Ces orientations gouvernementales réactualisent les principes fondateurs du conseiller qui dans les faits contribue au changement de la place de l'élève et à la connaissance de son environnement socio-familial. À la même époque, la loi d'orientation de 1989 accordant des droits nouveaux aux lycéens, les CE et CPE apparaissent au centre de l'exigence de dialogue et de prise en compte de la parole des élèves, qu'elle soit élective (délégué, élaboration des règles de vie) aussi bien que privée (écoute).

Après plus de trois décennies d'une contribution forte à l'identité professionnelle, le lien historique entre l'Inspection générale et la profession paraît s'atténuer. Il est ainsi surprenant que seul un faible nombre d'inspecteurs aient tenté d'adapter les CE-CPE à cette « identité nouvelle » et à la construction de leur professionnalité. La disparition des derniers pionniers de l'inspection coïncide avec une orientation plus managériale des établissements qui semble progressivement devenir la priorité.

1989, modification du statut et corps unique, un profil sociodémographique transformé

Durant cette période, les évolutions professionnelles (définition du métier, présence dans les collèges, accroissement des effectifs, unification du corps, recrutement externe, formation) auxquelles contribuent les agents vont de pair avec les orientations ministérielles. Au nom de la « parité enseignement-éducation », les CE-CPE participent à la reconstruction de leur métier en s'inspirant des professions de l'enseignement (Rémy, 2017).

26. Au début des années 80 le taux d'accès au niveau bac est d'environ 35 %, il se situe à plus de 63 % en 1994.

Le nombre global de postes, 4 482 en 1974, atteint environ 7 900 en 1994 puis 10 730 en 2005. Au-delà de l'intensification des recrutements par concours, la mise en œuvre du plan de titularisation des personnels en 1983²⁷ permet l'intégration en nombre de maîtres auxiliaires, d'instituteurs²⁸ ou de contractuels faisant fonction qui contribuent à l'accroissement du corps. Celui-ci révèle en retour une grande hétérogénéité des représentations professionnelles et des cursus de formations (Rémy, 2007). En une décade, un bouleversement sociodémographique modifie la profession en lui conférant progressivement ses caractéristiques actuelles : féminisation, rajeunissement partiel, élévation du niveau de qualification initiale et dominante des filières en sciences humaines – (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000)...

La loi d'orientation de 1989 met fin au recrutement des CE au profit des CPE et modifie, en concertation avec les syndicats, l'article 4 du statut en incluant des responsabilités professionnelles accrues : l'association aux enseignants pour le suivi individuel des élèves, la contribution à leur évaluation et à leur orientation. La présence du CPE au sein l'équipe éducative est ainsi formalisée, en outre un statut comparable à celui des professeurs certifiés lui est reconnu (recrutement et gestion de carrière). Bien que proches des idées de Jeanne Dejean, ces changements attendus par les agents résultent simplement de pratiques innovantes pour conforter le sens du métier. Cette requalification donne à l'identité professionnelle une dimension nouvelle.

Quel métier ? Quelle formation ? Un cheminement instable

Dès 1945, la description d'un métier de « conseiller d'éducation » pose l'exigence d'une formation²⁹. L'idée selon laquelle « on ne s'improvise pas éducateur » sera longue à concrétiser. Tout comme celle du recrutement, cette question constitue un point de repère majeur du processus.

Suite à la demande des organisations syndicales des Collèges Technique (CET), l'inspection générale organise en 1959, les premières sessions à l'intention des S.G issus des concours. Les CEMEA³⁰ (Centres d'Entraînement aux Méthodes de l'Éducation Active) y assurent une initiation à la pratique

27. Dite Loi Le Pors.

28. Personnels ayant débuté leur carrière dans les territoires d'Afrique du Nord auxquels l'État assura un emploi à leur retour en métropole.

29. Nodot, R. Pitié pour eux, tribune libre au quotidien. Le Monde, 1969.

30. Les principes des CEMEA, selon Gisèle de Failly lors du 1er congrès (Caen, 1957), posent ceci : « Il n'y a qu'une éducation. Elle s'adresse à tous. Elle est de tous les instants. Elle est menée en contact étroit avec la réalité. Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l'individu. L'éducation doit se fonder sur l'activité, essentielle dans la formation personnelle et dans l'acquisition de la culture ».

inspirée de l'éducation populaire et orientée vers l'organisation des activités socio-éducatives (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000).

La création des CE et CPE maintient le principe d'une formation post recrutement dans laquelle la connaissance des pratiques est une condition de la réussite au concours. D'une durée d'un an, elle alterne temps d'accès à des connaissances « théoriques » et stages de terrain³¹. Son contenu apparaît tributaire du centre de formation et peine à trouver un lien opérationnel pour répondre aux attentes.

Malgré les évolutions et les changements de 1982, la formation professionnelle reste dans sa configuration première et ne semble adaptée ni à la situation scolaire ni à la circulaire nouvelle. Sous la pression politique, le temps de formation est réduit (8 semaines, parfois moins), pour sa part le concours de recrutement demeure très professionnel et sous-estime les changements des publics scolaires. Très tôt dans ces années, les lauréats mettent en cause les contenus et souhaitent une rénovation tenant compte des apports des Sciences de l'Éducation. L'absence d'un domaine universitaire de connaissances initiales identifié et d'une bibliographie obligatoire amplifie la demande³².

La formation continue³³, autre axe prioritaire du ministre Savary, apparaît absente pour les CE et CPE. Les témoignages recueillis mettent en cause le plus souvent une méconnaissance des problématiques spécifiques. Pourtant des attentes fortes sont exprimées parmi les néo recrutés en nombre (mesures de titularisation interne diverses, réduction du temps de formation initiale, etc.). Répondant aux interpellations syndicales, le ministère crée en 1986 un concours externe (le premier dans sa forme) et publie la même année, le premier texte fixant les lignes de la formation initiale et continue³⁴.

1994, la préparation du concours, vers l'achèvement du processus

L'étape décisive est franchie par la loi d'orientation de 1989 qui unifie le corps au niveau de la licence et crée les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Les agents et leurs représentants ont, au fil du temps, accru les critiques à l'égard des centres de formation (Rémy, Sérazin & Vitali, 2000). Une unanimité se dégage pour demander la fin de ce type de formation ; en

31. « Les (trois) épreuves du concours supposent une bonne connaissance de la fonction de CE et de sa place dans l'établissement » M. Vergnaud, I.G, Président du jury (1975).

32. Congrès du Snes, motion des personnels d'éducation, 1983.

33. À cette époque elle est confiée aux Missions Académiques de formation (MAPPEN).

34. Bulletin Officiel, 1986.

1992, sous la pression syndicale, les CPE intègrent les IUFM-avec une année de retard sur les enseignants³⁵ (Rémy, 2017).

La maîtrise des savoirs disciplinaires et des savoir-faire est une attente ancienne pour eux³⁶. L'accès à une formation de type universitaire et ses conséquences directes (la modification des épreuves du concours en 1995 et la – première – bibliographie pour un programme reposant sur quatre domaines – histoire et philosophie de l'éducation, psychologie, sociologie), peuvent être considérées comme une étape significative de l'histoire moderne du métier. Pour la première fois, un socle de connaissances préalables est dessiné pour le concours et la formation. La période 1989-95 entérine la rencontre des objectifs institutionnels avec l'aspiration collective de la profession (unification du corps et orientations statutaires, recrutement et formation). Cette phase, fruit d'une collaboration entre le ministère et les organisations syndicales représentatives, clôt provisoirement une démarche collective, fondée sur la recherche d'identité et l'accès à la professionnalisation selon un principe de co-construction (Rémy 2017). Cependant, cette profession ne bénéficie plus d'un soutien comparable à celui fourni en son temps par l'I.G. En effet, l'absence d'une association professionnelle représentative, d'un corps d'experts reconnu, d'une inspection issue de ses rangs, comparable à celle des autres corps de l'enseignement, est source de débats avec l'Institution. L'aspiration à une formation basée sur l'acquisition de connaissances universitaires reste inachevée, elle ne peut par ailleurs se dispenser d'une réflexion sur la formation à la pédagogie du métier et aux conditions de sa transmission. Une réflexion permanente sur les gestes de métier demeure une exigence prioritaire. Le long processus temporel que les agents durent affronter pour parvenir à une professionnalisation encore fragile à ce jour, est susceptible de peser sur leur représentation identitaire, leur estime professionnelle et leur reconnaissance au sein des collectifs enseignants.

En guise de perspectives

L'influence des réformes et circulaires entre 1970 et 2010 renseigne sur l'évolution du métier et permet d'inférer un lien entre l'émergence spontanée de changements de pratiques puis leur consolidation par voie « législative »

35. Les informations recueillies indiquent qu'outre l'absence totale de formateurs reconnus, ce retard peut être attribué au déficit de connaissances (définition professionnelle et supports universitaires) dont le métier est encore l'objet à cette époque.

36. Rappelons que, dès 1951, Nodot souhaitait une formation exigeant une culture étendue, pour connaître la psychologie et la mentalité ouvrière, complétée par « des stages techniques » (École pratique de psychologie et de pédagogie, CEMEA et dans les Écoles normales nationales d'apprentissages dans lesquelles une section spéciale serait constituée).

(Rémy, 2017). De tels textes couplés à la formation initiale et continue ont développé chez les CPE (Clavier, 2014) le jugement professionnel au sens de Schön (1994) et de Dewey (1993). Nos recherches³⁷ entre 2001 et 2010 identifient une évolution de la prise en compte de certains éléments du métier, faisant écho en cela au travail mené par le CEREQ (2007) et à celui de Ouvrier-Bonnaz (2008), comme la dimension réflexive sur l'activité éducative, la professionnalisation au travers de l'animation ainsi que la mise en œuvre des dispositifs de suivi des élèves tant d'un point de vue individuel ou collectif. Ces nouvelles pratiques éducatives, qui s'affirment depuis maintenant une vingtaine d'années, irriguent l'identité des CPE, induisant une lente transformation du métier.

Cette orientation a ouvert une nouvelle vision de l'action éducative comme intervention, permettant aux CPE d'y inclure une dynamique imposant une lecture du social au travers du prisme éducatif. Cette dernière apparaît dès lors tel un processus de réflexion qui permet au conseiller d'agir dans une perspective mettant au service de leur mission éducative une compréhension du social au sein des EPLE. La justification de l'action repose alors sur un corpus documenté scientifiquement et professionnellement. Le conseiller doit entreprendre la planification de ses initiatives comme on entreprend une démarche de résolution de problème. Cette épistémologie de l'action (Clavier, 2012) influence l'intervention du conseiller. On peut subséquemment voir apparaître, notamment dans la revue *Conseiller d'éducation*, mais aussi dans nos recherches, certains éléments qui témoignent de l'émergence d'une démarche professionnelle qui, à notre sens, va structurer en plus de vingt ans le métier autour d'une éthique sociale (Clavier, 2011, 2012).

Cette démarche professionnelle permet aux CPE de devenir stratèges. Ils s'investissent différemment dans les instances des EPLE en fonction de leur capacité à développer des compétences et les font identifier comme expert (connaissance de l'élève, collaboration au fonctionnement de l'établissement et promoteur du fonctionnement de la vie scolaire ou plus largement de la vie au sein de l'établissement). Ainsi, ils repèrent le juste équilibre entre exercer une fonction et déterminer les conditions minimales de la reconnaissance de cette fonction par leur investissement professionnel. Cela se manifeste par une recherche d'efficacité se traduisant finalement par la valorisation d'une logique coût-avantage entre développement professionnel, expertise et normalisation. Cette orientation peut s'opposer, au sein de l'établissement

37. Entre 2001 et 2006, une recherche, s'appuyant sur des enquêtes par questionnaires et sur cent trente entretiens avec des stagiaires et des tuteurs de deux IUFM, a été menée et visait à identifier les conditions de la construction professionnelle des stagiaires au travers des logiques évaluatives et du rôle des tuteurs. Une seconde recherche (2008 à 2010) a été menée dans le cadre d'une étude des textes publiés dans la revue *Conseiller d'éducation* entre 1997 et 2007. Il s'agissait ici de saisir l'émergence d'une éthique sociale comme possible lecture de l'action éducative en établissement scolaire.

scolaire, à une vision plus conflictuelle qui interroge l'institué et se traduit par l'émergence d'une stratégie reposant sur le couple pouvoir-avantage, les tirant vers une vision plus politique (au sens de l'analyse des discours) et identitaire de leur activité.

Bibliographie

- BERGER L. *Korczak, un homme, un symbole*. Paris : Magnard. 1989.
- CADET J-P., CAUSSE L. & ROCHE P. Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. *CÉREQ : netdoc*, 2007, n° 28.
- CASPART P., LUC J.-N. & SAVOIE P. *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*. Lyon : ENS, 2005.
- CASTORIADIS C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil. 1975
- CHARLES F. *L'accès à la profession des CPE – contribution à une sociologie des professions du champ de l'éducation*. Créteil : IUFM de Créteil, 1999.
- CHARLOT B. & FIGEAT M. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve, 1985.
- CLAVIER L. Education for citizenship in upper secondary school and social network : social contract versus technical contract. In : CUNNINGHAM P. & FRETWELL N. (Dir.). *Europe's Future : Citizenship in a changing world*. Londres : Institut for Policy Studies in Education. London Metropolitan University, pp 84-104, 2011.
- CLAVIER L. Les personnels d'éducation en EPLE : entre éthique sociale et bricolage des pratiques. Naissance d'une épistémologie pratique?. In : MOREAU D. (Dir.). *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan 2012, pp. 137-157.
- CLAVIER L. L'évaluation des conseillers principaux d'éducation : de l'adéquation d'un outil en décalage avec l'évolution de la professionnalisation des CPE. *Recherches & Éducatives* 2014, n° 11, pp. 81-92.
- DEWEY J. *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF, 1993.
- Dubet F. *Les lycéens*. Paris, collection l'épreuve des faits. Paris : Le Seuil, 1991.
- HOUSSAYE J. *Autorité ou éducation? : entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*. Paris : ESF, 1996.
- HUERRE P. *L'adolescence en héritage. D'une génération à l'autre*. Paris : Calman Lévy, 1996.

- LELIÈVRE C. *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*. Paris : Nathan, 1991.
- MAZALTO M. *Diriger un établissement scolaire, l'éducation nouvelle au quotidien*. Paris : L'Harmattan, 2002.
- MOREAU D. *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan, 2012.
- MURACCIOLE J.-F. *Les Enfants de la défaite : la Résistance, l'éducation et la culture*. Paris : Presses de Sciences Po, 1998.
- OUVRIER-BONNAZ R. L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2008, n° 37/2.
- PEYRONIE H. *Célestin Freinet : pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette, 1998.
- PHILIBERT C. & WIEL G. *Accompagner l'adolescence : Du projet de l'élève au projet de vie*. Paris : Chroniques sociales, 1998.
- PICQUENOT A. & VITALI C. *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 2007.
- PRAIRAT E. *Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1994.
- PROST A. *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin, 1968.
- RAYOU P. *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- RÉMY R., SÉRAZIN P. & VITALI C. *Les conseillers principaux d'éducation*. Paris : PUF, 2000.
- RÉMY R. *Conseiller principal d'éducation : regards sur le métier*. Paris : ADAPT Éditions, 2007.
- RÉMY R. *Conseiller principal d'éducation. Repères pour une histoire (1945-1993). Acteurs et événements*. Paris : L'Harmattan. 2017.
- ROBERT A.-D. *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2010.
- SCHÖN D.-A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Éditions Logiques, 1994.
- TARDIF M. & LE VASSEUR L. *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris : PUF, 2010.

Sources documentaires

Bulletin de l'Association des conseillers principaux et conseillers d'éducation (ACPCE), juin 1972-janvier 1983.

Publications du secteur CPE du SNES (1981 – 1995), « *Spécial CE-CPE* » *l'Université Syndicaliste*.

The emergence of the CPE profession since 1945: analysis of a process unfinished co-construction

Abstract: The historic approach of the Senior Education Advisor most often boils down to examining successive official texts.

This legal and necessary chronological observation is not enough to perceive the diversity and complexity of significant events that have long remained in the shadows.

Beyond the socio-economic and socio-cultural requirements which condition the evolutions of the educational system, this research described at the end of the Second World War at

the heart of the educational renovation seems to have long come up against conservatism.

Faced with a story that remains to be understood in its entirety, it is a question of identifying the initiators and activists of this profession as well as the sometimes

delicate stages that they had to go through before finding the elements of a professional reconstruction in a education system in search of democratization.

Key Word: History. New Education. Educational relationship. Democratization. Sociological agents.

El surgimiento de la profesión de CPE desde 1945: análisis de un proceso coconstrucción inacabada

Resumen: El enfoque histórico del Asesor Principal de Educación a menudo se reduce a un examen de textos oficiales sucesivos.

Esta observación cronológica legal y necesaria no es suficiente para percibir la diversidad y complejidad de eventos significativos que han estado ocultos durante mucho tiempo.

Más allá de los requisitos socioeconómicos y socioculturales que condicionan las evoluciones del sistema educativo, este trabajo descrito al final de la Segunda Guerra Mundial

en el corazón de la renovación educativa parece haberse enfrentado durante mucho tiempo al conservadurismo. Ante una historia que aún no se ha entendido por completo, se trata

de identificar a los iniciadores y activistas de esta profesión, así como las etapas a veces delicadas que tuvieron que atravesar antes de encontrar los elementos de una reconstrucción profesional

en un sistema educativo en busca de la democratización.

Palabras claves: Historia. Nueva educación. Relación educativa. Democratización Agentes.